

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт педагогики и психологии детства  
Кафедра педагогики и психологии детства

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА**

Выпускная квалификационная работа  
(Магистерская диссертация)

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой Е.В. Коротаева

Исполнитель:  
Костромина Татьяна Борисовна,  
обучающийся МДО-1701z группы

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Воронина Людмила Валентиновна,  
д.п.н., профессор

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА .....	16
1.1. Сущность методического сопровождения педагогов ДОУ.....	16
1.2. Понятие профессионально - педагогической компетентности педагогов в научной литературе .....	27
1.3. Управленческая модель методического сопровождения педагогов в процессе внедрения Профессионального стандарта.....	39
Выводы по первой главе.....	59
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	61
2.1. Диагностика профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ .....	61
2.2. Организационно-методическое обеспечение сопровождения педагогов ДОУ .....	71
2.3. Анализ результатов опытно-поисковой работы по сопровождению педагогов ДОУ .....	84
Выводы по второй главе .....	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	96
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	100
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	111
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	114

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Одним из важнейших направлений деятельности, в условиях модернизации в системе образования, является развитие кадрового потенциала. Приоритетность данного направления развития образования фиксируется и в Стратегии развития российского образования до 2020 года, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», ФГОС дошкольного образования.

Социальный заказ на подготовку специалистов нового поколения сформулирован в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе»: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание». В современных условиях противоречие между требуемым и актуальным уровнем культуры педагогической деятельности, необходимой для реализации этих направлений углубляется.

Как показывает анализ деятельности педагогов дошкольного образования, они не всегда готовы к новому типу организации педагогического процесса и проектированию. Причина в отсутствии у большинства опыта нелинейного построения педагогического процесса и личностно-ориентированного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. В дошкольных учреждениях все еще имеет место такая методическая деятельность, когда идет ориентация на общие образовательные задачи, а не на помощь и поддержку компетентности каждого педагога детского сада.

Ключевой фигурой в формировании нового содержания образования является личность педагога, готового включиться в инновационную деятельность. При этом педагогическая практика указывает на то, что не все педаго-

ги готовы к внедрению позитивных инноваций в дошкольное образование, как требует того Профессиональный стандарт педагога. Среди трудностей внедрения Профессионального стандарта педагога ДОО в систему деятельности дошкольной организации практиками обычно выделяются следующие:

- снижение мотивации к инновационной деятельности значительной части педагогов, что негативно может отразиться на внедрении Профессионального стандарта педагога;

- неприятие идеологии Профессионального стандарта, неготовность воспитателя к смене парадигмы поведения;

- слабое представление и педагогов, и управленческих структур о том, при помощи каких средств могут быть достигнуты результаты внедрения Профессионального стандарта [79;14].

Существует достаточно много исследований и научно – методических разработок, посвященных методической работе в дошкольном учреждении (Антонов Ю.Е., Алексанина Н.С., Белая К.Ю., Дуброва В.П., Лосева П.Н., Никишина И.В. и др. [66;25]). Но проведенный анализ научных публикаций показал, что существует дефицит исследовательского внимания к проблеме методического сопровождения педагога в процессе внедрения Профессионального стандарта педагога дошкольного образования, основное внимание авторы уделяют всему педагогическому коллективу в целом, но в практике мы знаем, что все педагоги разные: имеют разный стаж, уровень мотивации, уровень образования и т.д. Именно руководитель призван реализовать методическое сопровождение каждого педагога в детском саду.

В процессе сопровождения деятельности педагогов в условиях внедрения Профессионального стандарта, методисты образовательных организаций сталкиваются с необходимостью поиска новых эффективных форм работы, с целью активизации каждого педагога как непосредственного участника внедрения Профессионального стандарта, стимулирования инновационной деятельности педагогов.

Решение данной проблемы возможно через нетрадиционные, интерактивные методы и формы работы с педагогами. Многие основные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения. Ценность такого подхода в том, что он обеспечивает обратную связь, открытый обмен мнениями, формирует положительные отношения между сотрудниками.

Одним из преимуществ «интерактива» является создание комфортных условий обучения, таких, при которых педагог чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным и эффективным весь процесс обучения.

Современные процессы модернизации дошкольного образования выдвигают на первый план не формальную принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемую им личностную позицию, обеспечивающую отношение к педагогическому труду. Именно такая позиция ориентирует педагога на понимание современных реалий, мотивов и способов взаимодействия с ребенком (Е.В. Бондаревская, Л.И. Божович, М. И. Лисина, В.С. Мухина). Только зрелость личностной, профессиональной позиции воспитателя обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника и, следовательно, и повышение качества его образования. Правомерность существования нового понятия «компетентность» применительно к сфере общего образования и теоретические идеи компетентностного подхода обосновываются в работах В.А. Болотова, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, А.В. Хуторского.

Сопоставительный анализ теории в аспекте изучения методического сопровождения педагогов в ДООУ в процессе внедрения Профессионального стандарта с практическим состоянием решения этой проблемы, позволил выделить ряд **противоречий**.

На *социально-педагогическом уровне* противоречие проявляется в том, что общество требует высокого качества образования уже на первой его ступени, Правительством Российской Федерации поставлена важнейшая задача-

модернизация системы образования, в том числе и дошкольного. Все это определяет приоритеты развития образования, ключевой фигурой которых является педагог как профессионал нового поколения, но педагогические условия, направленные на методическое сопровождение педагогов в ДООУ обеспечиваются не в полном объеме, необходимом для решения новых задач методической работы в ДООУ.

Противоречие на *научно-теоретическом уровне* характеризуется тем, что в ДООУ необходимо создать модель методического сопровождения педагогов и комплекс педагогических условий ее реализации, обеспечивающие внедрение Профессионального стандарта в дошкольной образовательной организации, но в педагогической теории недостаточно изучены психолого-педагогические основания для создания такой модели сопровождения педагогов.

На *научно – методическом уровне* противоречие проявляется между потребностью в повышении профессионально – педагогической компетентности педагогов ДООУ и недостаточным научно - методическим обоснованием механизмов и комплекса педагогических условий системы эффективного сопровождения педагогов дошкольного образования.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования:** каковы теоретические и методические основания методического сопровождения педагога дошкольного образования?

На основании анализа актуальности, противоречий и проблемы исследования нами сформулирована **тема диссертации:** «Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации в условиях внедрения Профессионального стандарта».

**Цель исследования** – на теоретическом и практическом уровнях решить задачу методического сопровождения педагогов дошкольного образования через построение и реализацию модели сопровождения педагогов и комплекса педагогических условий ее реализации.

**Объект исследования:** методическая деятельность в дошкольной образовательной организации.

**Предмет исследования:** методика сопровождения педагогов ДОО.

**Гипотеза исследования:** методическое сопровождение педагогов дошкольного образования станет более эффективным, если:

1. Разработана и реализуется модель, которая:

а) построена на основе социокультурного, личностно ориентированного и герменевтического подходов;

б) реализуется с учетом принципов культуросообразности, приоритета интересов сопровождаемого, учета типологии педагога;

в) включает пять взаимосвязанных компонентов (целевой, теоретико-методологический, процессуально - сопроводительный, диагностический, результативный).

2. Ядром модели является методика сопровождения педагогов дошкольного образования, раскрывающая четыре этапа (информационно-аналитический, планово-прогностический, организационно-сопроводительный, консультативный), типы методического сопровождения (содействие, взаимодействие, поддержка), а также формы, методы, средства методического сопровождения педагогов;

3. Определены условия эффективного функционирования модели методического сопровождения педагогов:

а) оказание помощи в решении индивидуальных проблем развития педагога;

б) содействие межличностной коммуникации педагога с другими педагогами;

в) формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие **задачи**:

1. Проанализировать научно-исследовательскую литературу, определить характеристику современных подходов к организации методического сопровождения педагогов ДООУ, выявить понятие профессионально - педагогической компетентности.

2. Разработать модель методического сопровождения педагогов, направленную на внедрение Профессионального стандарта педагога.

3. Проанализировать все сильные и слабые стороны методического сопровождения педагогов, а также уровень их профессионально-педагогической компетентности в МБДОУ - детском саду № 463.

4. Оценить результативность влияния модели методического сопровождения педагогов в условиях внедрения Профессионального стандарта в МБДОУ.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составляют идеи и положения теорий: личностно ориентированного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, Н.А. Горлова, В.В. Давыдов, А.В. Петровский и др.); социокультурного подхода (С.В. Кахнович, В.В. Краевский, И.Я.Лернер, М.Н. Скаткин, и др.); герменевтического подхода (Р.К. Мертон, Д.Г. Мид, Т.Э. Парсонс, Л.В.Трубайчук и др.); психолого-педагогического сопровождения (Г.А. Берулова, П.П. Блонский, Е.И. Казакова, С.Д. Кириенко, И.Э. Куликовская, Р.А. Литвак, А.С. Макаренко, А.А. Майер, Л.Я. Олифиренко, С.В. Проняева, Е.А. Рыбакова, Л.В. Трубайчук, С.Т. Шацкий, Л.М. Шипицына, Т.И. Шульги, С.М. Юсфина и др.).

В диссертационной работе использованы следующие **методы**:

1) теоретические: а) анализ нормативно-правовых документов применялся для обоснования актуальности сформулированной нами проблемы; б) теоретико-методологический анализ позволил определить исходные положения настоящего исследования; в) понятийно-терминологический анализ использовался для составления понятийного аппарата сформулированной проблемы; г) системный анализ являлся основой целостного рассмотрения вышеуказанной проблемы исследования; д) метод моделирования использо-



вался для построения структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов дошкольного образования;

2) эмпирические: а) эксперимент; б) анкетирование, тестирование; в) методы математической статистики.

**База исследования.** Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ - детский сад № 463 г. Екатеринбурга. В исследовании принимали участие 9 педагогов.

Исследование проводилось в несколько этапов.

**На первом этапе (2017-2018гг.)** было изучено состояние проблемы методического сопровождения педагогов на теоретическом уровне: проведен анализ философской, социальной, психолого-педагогической, методической литературы, а также диссертационных исследований по изучаемой проблеме. На основе анализа существующих концепций и теорий в педагогике были определены основные положения исследования: сформулированы цель, объект, предмет и задачи исследования, выдвинута рабочая гипотеза, разработан понятийный аппарат, проведен констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению состояния сформулированной нами проблемы и поиска возможностей ее решения в условиях ДОО.

**На втором этапе (2017-2018гг.)** конкретизировались задачи и гипотеза исследования, уточнялась теоретико-методологическая основа; определялось своеобразие и специфичность структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов детского сада, выявлялись условия ее успешной реализации; обрабатывались результаты констатирующего этапа экспериментальной работы; проводился формирующий эксперимент.

**На третьем этапе (2018-2019гг.)** проводилась систематизация и статистическая обработка полученных данных, формулировались выводы, разрабатывалось и апробировалось учебно-методическое обеспечение по методическому сопровождению педагогов ДОО; осуществлялось оформление полученных результатов диссертационного исследования.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что:

1) определена теоретико-методологическая основа исследования проблемы методического сопровождения педагогов ДОО через совокупность социокультурного, личностно ориентированного, герменевтического подходов, которая обеспечивает корректность постановки проблемы данного исследования и возможность создания условий для ее успешного исследования;

2) на основании положений социокультурного, личностно ориентированного, герменевтического подходов спроектирована структурно-функциональная модель методического сопровождения педагогов ДОО, содержащая взаимосвязанные компоненты (целевой, теоретико-методологический, процессуально-сопроводительный, диагностический, результативный);

3) выявлен комплекс условий эффективного функционирования модели методического сопровождения педагогов ДОО:

а) оказание помощи педагогу в решении индивидуальных проблем познавательного развития и роста;

б) содействие межличностной коммуникации педагога с коллегами;

в) формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты расширяют научные представления о процессе методического сопровождения педагогов дошкольных учреждений благодаря:

1) конкретизации содержания понятия методического сопровождения педагогов, что обеспечивает обогащение понятийного аппарата дошкольной педагогики;

2) теоретически обоснованной необходимости методического сопровождения педагогов ДОУ, как значимой составляющей повышения профессионально – педагогической компетенции работников в процессе внедрения Профессионального стандарта педагога в МБДОУ;

3) разработанной теоретической модели методического сопровождения педагогов ДООУ в процессе внедрения Профессионального стандарта в дошкольной образовательной организации;

4) разработанной методики методического сопровождения педагогов ДОО, включающей этапы, методы, формы, средства методического сопровождения: 1 этап – информационно-аналитический (сбор и анализ информации об особенностях педагогического коллектива, об их социуме); 2 этап - планово-прогностический (планирование деятельности по методическому сопровождению педагогов, организация работы по взаимодействию педагогов друг с другом в образовательном процессе); 3 этап - организационно-проводительный (организация работы с каждым педагогом в социуме, с партнерами); 4 этап - консультативный (разработка и реализация индивидуально-дифференцированных маршрутов по методическому сопровождению педагогов).

#### **Практическая значимость исследования:**

1) разработано учебно-методическое обеспечение реализации модели, позволяющее расширить возможности выбора форм, методов, приемов, средств методического сопровождения педагогов ДОО;

2) издано и внедрено в практику ДОО учебно-методическое пособие «Методическое сопровождение педагогов детского сада»;

3) реализован проект повышения педагогической компетентности педагогов ДОО по вопросам самосовершенствования, профессиональному росту;

4) определены критериально - уровневые характеристики методического сопровождения педагогов детского сада; апробирован диагностический аппарат для оценивания эффективности методического сопровождения педагогов дошкольного образования.

Материалы исследования могут быть использованы в практике ДОО, в системе повышения квалификации методистов дошкольного образования, а

также в профессиональной подготовке студентов в организациях среднего профессионального и высшего образования.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечены использованием методического сопровождения педагогов МБДОУ к оценке данных констатирующего и результатов формирующего экспериментов; проведением исследования одновременно на теоретическом и практическом уровнях; применением разработанной модели, адекватной целям, задачам и этапам исследовательской работы; сочетанием SWOT и системного анализов; позитивными изменениями в динамике профессионально-педагогической компетентности педагогов МБДОУ - детского сада № 463.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Методическое сопровождение педагогов дошкольного образования – это процесс защиты, действенного участия сопровождаителя в удовлетворении потребностей педагога, психолого-педагогической поддержки в освоении им социального опыта, результатом которого является благополучное вхождение в педагогическое сообщество, самореализация, приобретение опыта, трансляция полученного опыта.

2. В основу методического сопровождения педагогов дошкольного образования положены социокультурный, личностно-ориентированный и герменевтический подходы, позволяющие определить стратегию и тактику методического сопровождения педагогов.

3. Модель методического сопровождения педагогов дошкольного образования отражает единство: социального заказа общества (успешного, грамотного, всесторонне развитого педагога); целевой установки (благополучное вхождение в педагогический социум); методологических подходов, обеспечивающих взаимодействие педагогов с коллегами на принципах культуросообразности, приоритета интересов сопровождаемого; методики рассматриваемого процесса; мониторинга деятельности педагогов.

4. Ядром модели является методика методического сопровождения педагогов дошкольного образования, которая решает задачи благополучного вхождения педагогов в социум.

5. Эффективность функционирования модели методического сопровождения педагогов дошкольного образования обеспечивается реализацией условий:

а) оказание помощи педагогам в решении индивидуальных проблем развития;

б) содействие межличностной коммуникации с коллегами, социальными партнерами;

в) формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности.

**Апробация и внедрение в практику результатов исследования:**

1) издание пособия «Методическое сопровождение педагогов детского сада»;

2) статья «Методическое сопровождение педагогов в процессе реализации Федерального государственного образовательного стандарта» в сборнике «Педагогика и образование» (Красноярск, 2017г.);

3) статья «Формирование профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования» на Всероссийской научно-практической конференции "Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития" (ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2018г.);

4) участие в педагогическом форуме «Профессиональный стандарт как инструмент формирования педагогической компетентности педагога» (УрГПУ, 2018г.);

5) участие во Всероссийском профессиональном тестировании «Порядок проведения аттестации педагогических работников» (диплом 1 место, 2017 г.);

6) курсы повышения квалификации по ОП «Оценка результатов профессиональной деятельности аттестующихся работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017г.);

7) участие с докладом «Методическое сопровождение педагогов в дошкольном образовании» в IV Международной конференции «Традиции и инновации в педагогическом образовании» (УрГПУ, сборник, сертификат, 2018 г.);

8) участие в научно-методическом семинаре «Правильное написание научной статьи» (УрГПУ, сертификат, 2018 г.);

9) статья «Актуальные проблемы инклюзивного образования детей с ОВЗ» во Всероссийской научно-практической конференции «Детство в современном мире» (ФГБОУВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», сборник, 2018 г.);

10) участие во Всероссийской профессиональной олимпиаде руководителей и педагогов дошкольных образовательных организаций «Профессиональная компетенция педагогов дошкольного образования в сфере педагогической диагностики» (г. Киров, диплом, 2018 г.);

11) участие во II Международной научно-практической конференции «Шаг в науку» и статья в сборнике «Формирование профессиональной готовности будущих воспитателей к работе с детьми в детском саду» (г. Грозный, ЧГПУ, сборник, 2018 г.);

12) участие с докладом «Профессионально-личностное развитие педагогов детского сада» в V Международной конференции «Традиции и инновации в педагогическом образовании» (УрГПУ, сборник, сертификат, 2019 г.).

Личное участие автора состоит в теоретико-методологическом и методическом обосновании сущности методического сопровождения педагогов дошкольного образования, позволяющего эффективно решать проблему полноценного развития педагога ДОО в процессе его педагогической деятельно-

сти. Личное участие автора определяется положительным опытом работы в качестве разработчика методики методического сопровождения педагогов дошкольного образования; получении результатов, изложенных в диссертации и опубликованных в работах, в том числе в методическом пособии.

**Структура и объем работы.** Диссертация состоит из введения, основной части, заключения, списка литературы, включающего 97 источников. Текст иллюстрируют 7 рисунков и 22 таблицы. Работа содержит 3 приложения. Объем работы составляет 116 страниц. В приложении представлены: анкеты для педагогов детского сада, мониторинг профессиональной деятельности педагогов.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА**

## **1.1. Сущность методического сопровождения педагогов ДОУ**

Анализ научной литературы показал, что понятие «сопровождение» сформировалось на основе концепции гуманистической педагогики. Изучением понятия «сопровождение» занимались М. Р. Битянова, Е.А. Казакова, И. А. Кибак, Н. Л. Коновалова, А. В. Мудрик, Н. С. Пряжников, О.Г. Ридецкая, С. Н. Чистякова, Т. М. Чурекова, Л.М. Шипицина и другие. Рассмотрим подробно интерпретации понятия «сопровождение», помогающие решить задачи нашего исследования.

Общефилософская основа определения понятия «сопровождение» — это теория свободного выбора, равно как условия развития. Первоначальным положением формирования научных начал сопровождения является личностно-ориентированный подход, где развитие подразумевается, как выбор субъектом линий профессионально-личностного самосовершенствования. При этом ситуация подбора создает множество альтернатив решений, опосредованных общественными обстоятельствами.

Для осмысления понятия «сопровождение» следует осуществить его анализ. Так, в словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «сопровождение» раскрывается следующим образом: сопровождать - значит, сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо [59, 117].

М. Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская определяют термин «сопровождение» к контексту психологии как комплексную технологию социально-психологической помощи индивиду. [34;56].

Сопровождение, как метод работы подвергает анализу Глуханюк Н.С. В собственных трудах она обозначает то, что сопровождение – это метод об-



разования условий для принятия наилучших решений в ситуации актуального выбора. То есть акцент устанавливается на ответственности самого субъекта становления [33;56].

По определению М.Р. Битяновой, «сопровождение - это некая философия труда, которая создает допустимым соединением целей педагогической практики и фокусирует на основном - на личности детей» [16;18].

Вот как подмечает Е.А. Тютин ключевая задача сопровождения – «разработка таких социально-педагогических условий, в которых любой ребенок способен быть субъектом собственной жизни: своей деятельности, общения и своего внутреннего мира. При этом частная задача - развитие образовательной среды, содействующей благополучному обучению и поступательному психическому развитию обучающихся. Значимость личного выбора человека, его самоопределения в важных жизненных ситуациях является основным принципом сопровождения» [90; 23].

Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина[47;54] концентрируют внимание на значимости различия определений «процесс сопровождения», «метод сопровождения» и «служба сопровождения». «Процесс сопровождения – комплекс последовательных мероприятий, разрешающих субъекту сделать свой выбор с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения. Метод сопровождения – обеспечение создания условий с целью принятия субъектом развития наилучших решений в разных моментах жизненного выбора». Таким образом, под методом сопровождения подразумевается возможность практического воплощения процесса сопровождения, в основе которого находится единство четырех функций: диагностика сути проблемы, информация о сущности проблемы и путях её решения, консультирование на стадии принятия решений и формирование плана решения проблемы, основная помощь на этапе осуществлении плана.

Процесс сопровождения организовывается с учетом таких принципов как:

- рекомендательный характер даваемых советов,
- преимущество интересов сопровождаемого,

- непрерывность и междисциплинарность сопровождения,
- готовность к автономизации[47;56].

Данные основы помогают реализовывать на практике индивидуальное и системное сопровождение.

М.И. Чистякова отмечает, что организация индивидуального сопровождения подразумевает создание условий с целью выявления вероятной и настоящей «групп риска» и гарантированную поддержку имеющим необходимость в ней [95;15]. Сущность индивидуального подхода заключается в адресной поддержке, оказываемой любому субъекту образовательных отношений, активная позиция сопровождающего по созданию условий для самосовершенствования педагогов, родителей (законных представителей) и детей.

«Системное сопровождение», согласно взгляду Л.М. Шипицыной[47;55], «исполняется независимыми центрами и службами в осуществлении конкретных образовательных программ; в проектировании новых типов образовательных организаций; в разработке профилактико-коррекционных проектов». При этом под службой сопровождения понимается совокупность профессионалов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения. На практике, согласно взгляду ряда авторов, системное сопровождение осуществляется по запросу администрации. В этом случае индивидуальная деятельность пребывает в соподчиненном отношении. [95;21].

Нами термин «сопровождение» рассматривается в контексте «методического», прежде чем перейти к более подробному его анализу, кратко представим характеристику особенностей содержания понятия «сопровождение» в таблице 1.

Таблица 1

Виды сопровождения в зависимости от типа  
субъекта сопровождения [92;85]

Вид	Ф.И.О. автора	Содержательная составляющая
Сопровождение личности	В.А. Лазарев, М.В. Ермолаева и т.д.	Особый вид педагогической деятельности, отличающийся от обучения и воспитания, в первую очередь, признанием активности субъекта сопровождения.

Продолжение таблицы 1

Сопровождение процесса решения личностью тех или иных проблем	Е.А. Александрова, Г.В. Безюлева и др.	Целенаправленная система педагогического взаимодействия для эффективного решения конкретной ситуации профессионального развития.
Сопровождение процесса как той или иной ситуации профессионального развития	Г.И. Симонова, М.В. Ясюкевич, Н.Н. Лагусева и др.	Педагогическая технология эффективной реализации процесса решения конкретной профессиональной задачи.
Сопровождение объектов, в рамках которых происходит профессиональное становление	Л.А. Витвицкая, В.П. Ларина и др.	Система создания профессиональной или образовательной среды для гармоничного развития всех субъектов профессионального общества.

Наиболее разработанные виды сопровождения представим в таблице 2.

Таблица 2

Виды сопровождения в зависимости от специфики деятельности

сопровождающего [92;87]

Вид	Ф.И.О. автора	Содержательная составляющая
Педагогическое сопровождение	Г.И. Симонова, Б.И. Сарсенбаева, В.А. Лазарева, Е.А. Александрова, и др.	Особая сфера деятельности педагога, направленная на решение конкретных проблем, чаще всего через приобщение сопровождаемого к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации.
Психологическое сопровождение	М.Р. Битянова, А.А. Воронцова, Э.Ф. Зеер и др.	Целенаправленная совместная деятельность психологической службы с другими участниками образовательного процесса, направленного на разрешение проблем сопровождающего.
Психолого-педагогическое сопровождение	Г.В. Безюлева, Л.А. Новоселова, М.В. Ермолаева и др.	Модель деятельности педагога-психолога, предназначенная для создания в учебно-воспитательном процессе условий для успешного развития и социализации сопровождаемого.
Тьюторское сопровождение	Т.М. Ковалева, Н.И. Городецкая, Н.В. Пилипчевская и др.	Тьютор в своей деятельности ориентируется на образовательный опыт ученика, активное действие ребенка как источник новых направлений в его образовательном движении, выбор ребенка его осмысленность по отношению к собственным действиям.
Научно-методическое сопровождение	В.П. Ларна и др.	Управленческая технология организации сотрудничества субъектов образования, обеспечивающая условия развития и квалифицированной помощи педагогу в его профессиональной карьере.

Продолжение таблицы 2

Организационно – педагогическое сопровождение	Л.Г. Дмитриева, Н.В. Егорова и др.	Особый вид институциональной деятельности, предполагающий совокупность организационных действий, определение содержания, форм и методов, создание программно-методического обеспечения, адекватного целям, принципам, закономерностям процесса сопровождения.
Дидактическое сопровождение	В.А. Прохорова и др.	Создание условий в учебном процессе для естественного свободного развития личности.
Методическое сопровождение	Н.Б. Букаева и др.	Целенаправленная совместная деятельность методической службы и коллектива образовательного учреждения, направленная на повышение качества образовательного процесса.
Комплексное сопровождение	И.П. Ильясов и др.	Процесс взаимодействия субъектов, интегрирующий развитие организационно - управленческой, психолого-педагогической, социально-педагогической, индивидуально-личностной и других личностных составляющих сопровождаемого.
Социально-педагогическое сопровождение	А.А. Бобкова и др.	Процесс создания педагогом ситуаций, чтобы обучающийся мог осознанно и самостоятельно определить необходимость действий в построении им своих социальных отношений.
Психолого-акмеологическое сопровождение	И.В. Плаксина и др.	Особый вид профессиональной деятельности психолога, обеспечивающий с помощью акмеологических средств продуктивное личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной среды.

В основе представленной классификации находится специфика различных технологий, используемых в процессе сопровождения личности. С практической точки зрения все предложенные технологии могут быть использованы в рамках решения конкретных задач сопровождения на разных этапах становления профессионала.

Термин «сопровождение» можно классифицировать и по количеству участников процесса как характеристика особенностей сопровождающего или сопровождающей системы. Представим ее в таблице 3.

Таблица 3

Виды сопровождения в зависимости от количества участников [92;88]

Вид	Ф.И.О. автора	Содержательная составляющая
Взаимодействие двух субъектов	М.В. Шакурова и др.	Под сопровождением понимается новый вид педагогической деятельности, в которой большое значение придается активности сопровождаемого в процессе решения тех или иных проблем.

Триада (сопровождаемым выступает посредник, позволяющий двум субъектам выстраивать эффективное взаимодействие)	М.Р. Битянова, Э.Ф. Зеер и др.	В качестве сопровождающего чаще всего выступает психологическая служба, помогающая субъекту профессионального пути выстраивать эффективное взаимодействие с другими субъектами.
В процессе сопровождения участвуют все субъекты профессионального сообщества (то есть в качестве сопровождающего выступает образовательная или профессиональная среда)	Е.А. Александрова, Г.В. Безюлева и др.	Комплексная система, обеспечивающая условия для эффективного профессионального развития личности.

В монографии под редакцией М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко «Научно – методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия», авторы в качестве основных форм сопровождения рассматривают консультирование, модерирование, индивидуальную и групповую супервизию». Под модерированием авторы понимают «деятельность, направленную на раскрытие потенциальных возможностей работника и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих работника к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации внутренних возможностей».

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала специалиста, оно не привносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным. При этом индивидуально значимое становится коллективно значимым. Функция модератора – помочь обучаемому специалисту «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения».

Одним из ключевых видов сопровождения профессиональной деятельности педагога является консультирование, представляющее собой организованное взаимодействие между консультантом и клиентом, направленное на

разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста или организации в целом. Методическое консультирование – это универсальная форма организации сотрудничества педагогов в решении образовательных проблем и профессиональных задач самого педагога. «Консультирование чаще всего сводится к совету, даваемому специалистом, отличительной чертой консультирования является его одномоментное действие: пришел – получил консультацию, а супервизия осуществляется в течение определенного времени». [27; 37]

Другим видом методического сопровождения педагогов является супервизия, которая представляет собой интегративный вариант по сравнению с модерированием и консультированием и является ведущим методом научного менеджмента. В настоящее время не существует четкого определения данного понятия. Супервизия как метод заимствован педагогикой из психиатрии.

Супервизия – это, во-первых, профессиональное консультирование и сопровождение работника более опытным специалистом, исключаящее формальный контроль и оценку; во-вторых, способ создания психологически комфортных условий для субъектов профессиональной деятельности; в-третьих, лечение «профессионального заболевания» и исправление профессиональных ошибок [72;28].

Важно отметить, что супервизор «действует в значительной степени как консультант, ориентированный на личность супервизируемого. Одна из целей супервизора состоит в том, чтобы способствовать росту супервизируемого в роли консультанта. В частности, супервизор облегчает самопознание супервизируемого и помогает ему выявить личностные проблемы и зоны развития» [27; 38].

Раскрыв основные виды сопровождения, можно констатировать, что в настоящее время, термин «сопровождение» массово обсуждается в различных нюансах: социально-психологическом, психологическом, психолого-педагогическом, психолого-медико-педагогическом, методическом, педаго-

гическом и других. Рассмотрим подробнее особенности методического сопровождения.

Методическое сопровождение, по мнению Е.А. Зарубиной [69;128] – это процесс, направленный на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, включающей актуализацию и диагностику существующих проблем, информационный поиск возможного пути решения проблемы, консультации на этапе формирования индивидуальных образовательных маршрутов.

О.Г. Ридецкая [69;129] определяет методическое сопровождение, «как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Одна из главных задач которого не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни».

Методическое сопровождение, по определению И.А. Колесниковой и В.А. Сластенина, - это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности учащегося в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога» [63;129]. В настоящее время активно развиваются два основных направления методического сопровождения: психолого-педагогическое и информационно-педагогическое.

С.В. Сильченкова [47;28] определяет информационно-методическое сопровождение как форму педагогической деятельности, в которой посредством адресной поддержки в соответствии с ожидаемыми трудностями, предоставления различного вида информации и программно-технических средств создаются условия для самостоятельного и успешного решения проблем сопровождаемым [47;29].

В рамках антропологической парадигмы в психологии и педагогике психолого-педагогическое направление Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Сло-

бодчиков рассматривают как целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных функций и свойств на рассмотрение целостной ситуации развития в контексте его связей и отношений с другими.

Концепция психолого-педагогического направления методического сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой [95;73]. В основе данной концепции лежит системно-ориентационный подход к развитию человека. Одно из ключевых направлений концепции Е.И. Казакова особое внимание уделяет индивидуально-личностному потенциалу субъекта, у которого приоритет ответственности идет за собственные решения. Автор концепции полагает, что с целью реализации права определения субъектом сопровождения разных альтернатив развития следует обучить человека понимать суть затруднения, развивать конкретные стратегии принятия решения.

Е.А. Козырева [44;51] считает, что «процесс методического сопровождения перспективен на разных уровнях, установив основные направления деятельности возможно установить и стратегию развития образовательного учреждения». Автор трактует сопровождение как «систему профессиональной деятельности старшего воспитателя, методиста ДООУ, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития». Е.А. Козырева отмечает, что программа методического сопровождения позитивно воздействует на развитие тесного и продуктивного взаимодействия между всеми субъектами образовательных отношений.

Ю.Л. Федорова [51;33] предоставляет развернутое исследование проблемы методического сопровождения в образовательном процессе. Особое внимание она обращает на то, что традиционные виды деятельности работы методиста детского сада в рамках психолого-педагогического сопровождения обретают собственную специфику. Так, отличительными особенностями психологической диагностики становятся:



– осознание диагностики как основы сопровождения, направленность ее на информационное обеспечение процесса психолого – педагогического сопровождения;

– нацеленность в раскрытие сильных сторон личности, на установление верности педагогической стратегии;

– систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса с точки зрения их актуального состояния и перспектив ближайшего развития на всем протяжении нахождения их в образовательном учреждении;

– обусловленность результатов диагностики объективными и субъективными факторами в данных условиях образовательной среды.

Опираясь на точку зрения Л.Г. Субботиной [86;14], мы считаем, что для взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса, реализующих личностно-ориентированное обучение, характерны такие особенности: как равенство психологических позиций субъектов взаимодействия независимо от социального статуса; равное признание активной коммуникативной роли друг друга; психологическая поддержка друг друга. Эти три основные особенности дают нам понимание того, что субъект -личность, вступая в общение как систему взаимодействия, сохраняет свою автономность и обеспечивает саморегуляцию своих коммуникативных действий. Качества человеческой субъективности являются основой для развития более глубокой человеческой сущности, сущности второго порядка - его личности - и сущности третьего порядка - его индивидуальности [39;111].

Для нашего исследования актуальна работа О.Ю. Тришиной [82;57], согласно которой «методическое сопровождение будет успешным, если изначально в отношениях между сопровождаемым и сопровождающим будут присутствовать: открытость во взаимоотношениях всех участников процесса; учет индивидуальных особенностей преподавателя; ориентация на успех; профессиональная компетентность человека, реализующего методическое сопровождение». Для этого в основу проведения методического сопровождения положить принципы: доступности и открытости; интеграции всех сил,

участвующих в процессе; личностно-ориентированного подхода; дифференциации и индивидуализации; рефлексивности; развивающего обучения на базе положительного опыта.

Таким образом, методическое сопровождение — это особая деятельность, направленная на создание таких условий, при которых сопровождаемый сам становится субъектом собственного развития. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Сопровождение — это не просто форма помощи, а сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. Процесс методического сопровождения состоит из четырех этапов: диагностического, психологического, преобразующего, рефлексивного. При этом обычные виды деятельности методиста в рамках процесса сопровождения приобретают свою специфику. Для организации сопровождения определяется объект, предмет и средства методического сопровождения, разрабатывает определенные тактики сопровождения, реализует общую стратегию сопроводительной деятельности в учреждении. В зависимости от предмета сопровождения распределяются и функциональные обязанности всех участников процесса.

Мы определяем методическое сопровождение как процесс защиты, действенного участия сопроводителя в удовлетворении потребностей педагога, психолого-педагогической поддержки в освоении им социального опыта, результатом которого является благополучное вхождение в педагогическое сообщество, самореализация, приобретение опыта, трансляция полученного опыта.

Целью методического сопровождения педагога является профессионально-личностное развитие и формирование мотивации педагога к инновационной деятельности, а также развитие педагогической компетентности, более подробно которую раскроем в следующем параграфе.

## **1.2. Понятие профессионально-педагогической компетентности педагогов в научной литературе**

Одним из важнейших направлений деятельности, в условиях модернизации в системе образования, является развитие кадрового потенциала. Приоритетность данного направления развития образования фиксируется в Стратегии развития российского образования до 2020 года, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», ФГОС дошкольного образования, Профессиональный стандарт педагога.

Социальный заказ на подготовку специалистов нового поколения сформулирован в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе»: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание». В современных условиях противоречие между требуемым и актуальным уровнем культуры педагогической деятельности, необходимой для реализации этих направлений углубляется.

Современные процессы модернизации дошкольного образования выдвигают на первый план не формальную принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемую им личностную позицию, обеспечивающую отношение к педагогическому труду. Именно такая позиция ориентирует педагога на понимание современных реалий, мотивов и способов взаимодействия с ребенком (Е.В. Бондаревская, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина).

Таким образом, предъявляются особые требования, прежде всего к развитию профессиональной компетентности педагога.

Компетентность, как научная проблема, в настоящее время еще не имеет точного и однозначного определения и не получила исчерпывающего анализа, несмотря на то, что интерес к ней имеет значительную историю развития (Приложение 1).

Компетентность как понятие появилось в научном лексиконе в конце 50-ых годов XX века. Изначально его толкование в отечественных и зарубежных исследованиях имело различные смысловые акценты.

Зарубежные исследователи в содержание понятия вкладывали, прежде всего, практическое наполнение, наличие способностей, необходимых для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области (Р. Уайт, Дж. Равен, П. Бурдые, Д. Хаймс, П. Вейл, Ф. Данвер, Ф. Мерн и др.).

Российские исследователи в большинстве случаев ограничиваются изучением набора профессионально – важных качеств, их формирования и оценки (В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, О.Г. Красношлыкова, О.А. Козырева, М.И. Лукьянова, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Никитина, В.И. Загвязинский, В.Н. Лебедев, Е.В. Андриенко, О.А. Булавенко, Е.Н. Бондаренко, В.А. Метаева, Н.Л. Солянкина, Э.М. Никитин, Н.В. Кузьмина, С.А. Дружилов, Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков и др.). Остается не вполне ясным, что означает человек как профессионал в педагогическом и психологическом отношении, как субъект профессиональной деятельности, чем отличается мастер своего дела от других людей.

Проблема определения профессиональной компетентности педагога стала предметом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами – практиками и т.д. Вопросы, касающиеся определения данного понятия, рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых, представим их в таблице 4.

В целом зарубежные ученые относят компетентность больше к общей характеристике индивида, а не связывают ее с конкретными умениями.

## Определение понятия «компетентность»

Понятие	Автор	Содержательная составляющая
Компетентность	Толковый словарь	[лат. competes – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий] «качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой -либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным» [54; 81]
Компетентность	Дж. Равен	«явление, которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [39; 253]
Компетентность личности	Р. Шорт	«человек, который обладает знаниями «основ наук» и умения с ними связанные, а также навыки, необходимые для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения» [39; 66]
Компетентность	Б.Д. Эльконин	«мера включенности человека в деятельность (в ее социальный «срез»). Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть» [39; 143]
Компетентность	Н.Ю. Емельянов	«уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» [39; 36]
Компетентность	Е.И. Огарев	«категория оценочная, которая характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [39; 10]
Компетентность	М.П. Чошанов	«принципиально новое качество профессиональной подготовки, причем данный термин в большинстве случаев употребляется чисто интуитивно. Обычно им выражают высокий уровень квалификации и профессионализма специалиста» [31;25]
Компетентность	Л.И. Фишман	Термин, во многом сопряженный с понятием «Культура профессиональной деятельности» и даже «профессиональные ценности и стереотипы». [33; 117]
Компетентность	И.А Зимняя	«некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [29; 22]

Отечественные научные издания середины и конца XX века в содержание понятия «компетентность» включили наличие необходимых личностных характеристик, а также знаний, умений и навыков, способов и приемов их реализации в деятельности [31;35].

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально - технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. На современном этапе понятие «компетентность» является объектом пристального изучения многих отечественных авторов. Это приобрело особую актуальность в связи с тем, что в образовании фиксируется компетентностный подход.

Анализ приведенных выше определений понятия «компетентность» показывает, что главными ее характеристиками являются знания и опыт в конкретной области, или профессии.

Е.И. Рогов под профессией понимает «деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые, в конечном счете, детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает» [72; 27].

Таким образом, «компетентность человека связана с профессией в конкретной сфере общественной жизни, которую обслуживает деятельность» [72;30].

Рассмотрим различные точки зрения на понятие «профессиональная компетентность» в таблице 5.

Таблица 5

Определение понятия «Профессиональная компетентность»

Понятие	Автор	Содержательная составляющая
Профессиональная компетентность	В.Д. Шадринков	«новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые позволяют успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. [96; 34]

Профессиональная компетентность	А.К. Маркова	«психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда» [54; 25]
Профессиональная компетентность	Н.В. Кузьмина	«структурная система знаний о человеке как индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющем профессиональные или иные взаимодействия» [43, 90].
Профессиональная компетентность	В.Я. Адольф	«Во-первых, это фактор, снижающий психическую напряженность и повышающий эмоциональную устойчивость; Во-вторых, это форма взаимосвязи познавательной и профессиональной активности; В-третьих, это регулятор и механизм последовательного превращения учебной деятельности учащегося в профессиональную деятельность специалиста» [29; 51]
Профессиональная компетентность	Э.Ф. Зеер	Автор опирается на структуру личности, предложенную К.К. Платоновым, где ведущими являются [29; 20]: - профессиональная направленность (профессиональная позиция, ценностные интересы, профессиональное самоопределение); - профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, индивидуальный опыт, мастерство).
Профессиональная компетентность	А. Шелтен	Совокупность специальной (наличие специальных знаний), социальной (положительное представление о своей личности, способность общаться с другими людьми, умение вести себя в коллективе), методической (умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, самообразование, саморазвитие) компетентности [2; 146]

На основании проведенного теоретического анализа, можно сделать вывод, что и отечественные, и зарубежные исследователи вкладывают различное понимание в содержание понятия «профессиональная компетентность». В зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую сторону (профессиональное самосовершенствование), российские исследователи наряду с практикой исследуют и теоретическую сторону (методологические подходы, определения понятия, структурные компоненты, детерминанты развития).

Из вышесказанного следует, что профессиональная компетентность – это качество высокопрофессионального работника, способного максимально реализовывать себя в конкретных видах трудовой деятельности и способного

адаптироваться к изменяющимся условиям рыночного механизма, управляющего профессиональной мобильностью, планированием карьерного роста, профессиональной мобильностью, планированием карьерного роста, профессиональной самоактуализацией [29; 22].

Этот характер профессиональной компетентности наиболее ярко проявляется в профессии педагога [31;36]. Профессия «педагог» одна из сложных, требующих самоотдачи профессий. Сложность ее определяется большими требованиями, предъявляемыми к педагогу в условиях современного развития общества – ускорения научно-технического прогресса, роста информированности, так и огромными затратами умственной, психической энергии в его преподавательско - воспитательной деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность, представлена в ряде работ (Н.В. Андронов, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Л.В. Комаровская, И.А Колесникова, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Макова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, А.И. Щербаков и др.). Более подробно рассмотрим определения в таблице 6.

Таблица 6

Определение понятия профессионально – педагогической компетентности  
в научной литературе

Понятие	Автор	Содержательная составляющая
Профессиональная компетентность педагога	А.К. Маркова	«С одной стороны анализом, процессом (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога) и результатом (обученность и воспитанность обучаемых) его труда, с другой стороны, соотношением объективно необходимых профессиональных знаний и умений и психологических качеств, которыми он обладает». [52;82]
Профессионально-педагогическая компетентность педагога	Н.В. Кузьмина	Осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека. По мнению автора «профессионально-педагогическая компетентность, это: - владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах труда учителя; - владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности;



Продолжение таблицы 6

		- овладение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты». [43, 90].
Профессионально-педагогическая компетентность	Н.В. Андропова	Профессиональные знания, педагогические умения, профессиональная позиция и психологические качества. [29; 24].
Профессионально-педагогическая компетентность	Н.Е. Костылева	Автор представляет данное понятие следующими компонентами: личностно-гуманистическая ориентация; педагогическое восприятие; педагогические умения; педагогическое творчество, отсюда профессиональная компетентность педагога – это «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающие готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности» [29; 24].
Профессионально-педагогическая компетентность	Е.И. Рогов	Совокупность психических, физических, личностных и социальных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач» [69;24]
Профессионально-педагогическая компетентность педагога	Т.В. Добудько	«Единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности» [37; 38]
Профессионально-педагогическая компетентность педагога	Е.Н. Волкова	«Профессиональное развитие личности, рассматривается через призму развития субъективных качеств учителя. Где под субъективностью понимается психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю. Это интегративная характеристика, которая составляет основу профессиональных способностей, и связана с выявлением системообразующего отношения профессиональной деятельности» [29; 25]

Проведенный анализ литературы по изучаемому вопросу позволил сделать несколько выводов.

Во-первых, при существующих различиях в определении компетентности практически все исследователи отмечают деятельностьную, актуальную сущность компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, то есть характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

Во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную (мотивационную, аксеологическую, эмоционально-волевою) характеристику профессиональной компетентности.

В-третьих, анализ трактовок профессионально-педагогической компетентности, представленных в исследованиях по педагогике, позволяет говорить об определении компетентности через систему имеющихся у специалиста компонентов, позволяющих ему профессионально выполнять педагогическую деятельность.

Так, ряд российских исследователей рассматривают профессионально-педагогическую компетентность как интегративный личностный ресурс, имеющий характерную и достаточно сложную структуру, другие - как элемент или составную часть культуры специалиста, способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности обучающегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемый на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется, третьи – как меру соответствия понимания, знаний умений специалиста реальному уровню сложностей выполняемых им задач и решаемых проблем, четвертые – как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности. Общим для всех определений является то, что термин «компетентность» употребляется для выражения высокого уровня профессионализма специалиста.

В рамках нашего исследования под **профессионально-педагогической компетентностью** мы понимаем системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов.

Изучение профессионально-педагогической компетентности обуславливает необходимость выделения ее структурных компонентов, а также краткого описания их содержательной составляющей, рассмотрим их в таблице 7.

Таблица 7

**Определение структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности различными исследователями**

Автор	Компоненты и краткое описание
Адольф В.Я.	<p>Компоненты: содержательно-оперативный, мотивационный, целеполагающий, личностный.</p> <p>Автор выделяет специальные критерии профессионально – педагогической компетентности (Избирательность, осознанность, результативность, творческий характер, интерес).</p> <p>Решающее влияние на структуру компетентности соответственно ее целям в системе профессиональной подготовки оказывают:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- структура познавательной деятельности,</li> <li>- структура совокупного объекта изучения объекта,</li> <li>- необходимость конкретных видов познавательной деятельности,</li> <li>- необходимость развития положительных качеств личности,</li> <li>- логика развития основных параллелей учебного процесса.</li> </ul> <p>Важно отметить, что ни одна из этих детерминант не может быть поставлена над другими – все эти факторы совокупно влияют на структуру профессионально- педагогической компетентности.</p>
Сластенин В.А.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умения "переводить" содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи</li> <li>2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему</li> <li>3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие.</li> <li>4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач. Структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через педагогические умения.</li> </ol> <p>Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умения до теоретического уровня анализа — одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому мастерству. В идеале полное соответствие учителя требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всю совокупность педагогических умений умения педагогически мыслить и действовать.</p>

Кузьмина Н.В.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.</li> <li>• Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.</li> <li>• Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.</li> <li>• Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся.</li> <li>• Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности (2, 90).</li> </ul>
Гришина И.В.	<p>- мотивационный – совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления;</p> <p>- когнитивный – совокупность знаний, необходимых для управления;</p> <p>- операционный – совокупность умений и навыков практического решения задач,</p> <p>- личностный – совокупность важных для управления личностных качеств,</p> <p>- рефлексивный – совокупность способностей предвосхищать, оценивать собственную деятельность. По мнению автора, данная структура является универсальной, поэтому с ее помощью можно описать профессионально – педагогическую компетентность и воспитателя, и учителя, и методиста, а также других представителей педагогической профессии. Различия данных описаний будут проистекать из тех конкретных ситуаций, в которых действуют эти педагогические работники. Другими словами, если необходимо оценить компетентность любого специалиста, нужно определить не только субъективный, но и реальный контекст его действий. Конкретная ситуация, в которой он действует, непосредственно влияет и на развитие уже сформировавшейся, и на овладение новой компетентностью.</p>
Добудько Т.В.	<p>1. аналитические умения,</p> <p>2. прогностические умения и проективные умения,</p> <p>3. рефлексивные умения (профессиографический подход), а также адекватные им профессиографические образования:</p> <p>- педагогическое мышление и педагогическая эрудиция,</p> <p>- педагогическое предвидение, умозаключение, воображение, интуиция, прогнозирование,</p> <p>- педагогическая рефлексия. Следует отметить, что автор исследовал проблему формирования профессионально-педагогической компетентности учителя, преподающего отдельный предмет (информатику), в рамках же нашего исследования речь идет о профессионально-педагогической компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения</p>
Маркова А.К.	<p>Автор выделяет четыре блока:</p> <p>1. Профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;</p> <p>2. Профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;</p> <p>3. Профессиональные психологические позиции, установки педагога, требуемые от него профессией;</p> <p>4. Личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями [98;88].</p>
Костылева Н.Е.	<p>Компоненты: личностно-гуманистическая ориентация; педагогическое восприятие; педагогические умения; педагогическое творчество.</p> <p>Все компоненты связаны и образуют целостную систему, опираясь на кото-</p>

	<p>рую автор определяет профессионально – педагогическую компетентность как сложное индивидуально – психологическое образование, в основе которого лежат интеграция опыта, теоретические знания, практические умения и значимые личностные качества, обуславливающие готовность воспитателя к актуальному воплощению педагогической деятельности. [52; 86]</p>
Исламга- лиев Э.Г.	<p>Три компонента профессионально – педагогической компетентности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- профессионализм знаний,</li> <li>- общение,</li> <li>- самосовершенствование.</li> </ul> <p>Модель профессионально – педагогической компетентности может быть представлена как единство его теоретической и практической готовности. На основании этих подходов педагогические умения объединяются в 4 группы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Конструктивные – умение ставить педагогические задачи.</li> <li>2. Организаторские – умение программировать способ педагогического действия.</li> <li>3. Коммуникативные – умение выполнять педагогическое действие.</li> <li>4. Гностические – умение изучать результаты решения задачи.</li> </ol> <p>Профессионально – педагогическая компетентность будет только набором профессиональных навыков, если в нее не вдохнуть педагогическое творчество. В данном отношении интересен подход к сотворчеству – выделением ряда уровней сотворчества:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- уровень элементарного взаимодействия с группой детей, где педагог использует обратную связь, корректирует свою деятельность по результатам, но действует все время по «шаблону» или по опыту других педагогов;</li> <li>- уровень оптимизации деятельности воспитательно – образовательного процесса начиная с его планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения;</li> <li>- эвристический, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками;</li> <li>- высший уровень сотворчества педагога, который характеризуется его полной самостоятельностью, при использовании готовых приемов, он вкладывает в них личностное начало, поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития группы [31; 35].</li> </ul>
Котлярова И.О.	<p>Профессионально-педагогическая компетентность представлена в следующих областях:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- методологические основы педагогики и педагогических теорий;</li> <li>- педагогической технологии и методики;</li> <li>- проектирование и конструирование педагогических систем;</li> <li>- педагогическое общение;</li> <li>- образовательные инновации;</li> <li>- теории и практики педагогического исследования;</li> <li>- управление образованием профессионального самосовершенствования;</li> <li>- управление психическим состоянием человека;</li> <li>- психологические типологии [31; 36].</li> </ul>

Таким образом, в отечественных источниках структура профессионально – педагогической компетентности определяется через иерархию знаний, умений, личностных качеств (Э.Г. Исламгалиев, А.Г. Казакова, Т.В. Добудько и др.), или через ряд специфических способностей, которые предполагают профессиональное мастерство (А.К. Маркова, Е.М. Павлюченков и др.), или через определенные компоненты (Н.Е. Костылева, И.О. Котлярова и др.).

Зарубежные исследователи при определении профессионально – педагогической компетентности акцент делают на способность действовать самостоятельно и ответственно. Основными компонентами выделяют:

- социальную компетентность как способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими, готовность к принятию ответственности за результаты своего труда, владение приемами профессионального обучения;
- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать профессиональные типовые задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;
- индивидуальная компетентность – готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодолению профессиональных кризисов и деформаций.

На основании изложенного в нашем исследовании структуру профессионально-педагогической компетентности педагога будем рассматривать из трех компонентов:

1. Деятельностный (предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентация на работу с людьми, ориентация на интеграцию усилий других, стремление создавать новое, готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, мотивация к достижению успеха, готовность к риску);

2. Личностный (стремление самому выстраивать свою жизнь, отвечать за происходящие в ней события, способность к проявлению поддержки, оказанию помощи другим, стремление к саморазвитию, умение контролировать свои эмоциональные состояния);

3. Социально-коммуникативный (гибкость в общении, толерантность к неопределенности, оптимизм, развитые навыки самоконтроля в общении).

### **1.3. Управленческая модель методического сопровождения педагогов в условиях внедрения Профессионального стандарта**

Особенностью методического сопровождения на современном этапе, по нашему мнению, является удовлетворение актуальных профессиональных потребностей педагога и обеспечение условий для включения педагога в творческий поиск. Методическое сопровождение, реализуемое на всех уровнях в соответствии с современными требованиями, позволит каждому педагогу соответствовать требованиям Профессионального стандарта педагога.

При модернизации образования целью методического сопровождения становится постоянное обновление набора качественных услуг в зависимости от запросов общества. Одной из главных задач реформирования российского образования становится модернизация сложившейся системы оценки его качества. Ключевым условием повышения качества образования является, как отмечалось выше, высокий уровень профессионально-педагогической компетентности педагогических кадров. Системой оценивания профессионально-педагогической компетентности кадров образовательного учреждения является аттестация руководящих и педагогических работников. Повышение квалификации – это процесс, предполагающий сохранение приобретенной квалификации, а также приведение ее в связи с изменяющейся обстановкой, доведение до уровня, который соответствует деятельности образовательной организации. Системность и комплексность повышения квалификации обеспе-

чивается структурой ее организации, которая отражена в соответствующем плане работы образовательного учреждения.

Однако в современной системе повышения квалификации недостаточно используются возможности теории и практики в определении содержания и принципов формирования профессиональной позиции педагогических кадров учреждения.

На курсах повышения квалификации не ставятся задачи по формированию целостности позиции педагога, приоритетным остается подход, при котором в большинстве знания сами по себе обезличены и не содержат ценностно-смыслового окраса. Они носят больше просвещенческий характер, что в свою очередь, не означает их применение на практике. Требуются углубленные исследования вопросов адаптации научно-теоретических знаний с целью создания на базе дошкольного учреждения комплекса условий, содействующих перестройке педагогического сознания педагогов, что приведет, в свою очередь, к освоению новых личностно-профессиональных позиций.

Активный поиск путей решения данной проблемы в аспекте совершенствования содержания и форм повышения квалификации специалистов дошкольного профиля приводит к пониманию того, что в систему дополнительного профессионального образования могут быть «включены» дошкольные образовательные организации. Образовательная среда детского сада, как нельзя лучше обеспечивает перевод полученных знаний в область практических действий, интеграцию личностного и профессионального компонента, что способствует формированию целостности профессиональной позиции как системообразующего фактора процесса повышения квалификации обучения педагогов, в условиях дошкольного учреждения позволяет эффективно перестроить педагогическую деятельность, с точки зрения, сформированной позиции специалиста. Под образовательной деятельностью нами понимается процесс планомерной, целесообразной и систематической познавательной активности педагога, решающий задачи обучения, воспитания и развития



личности в соответствии с современными требованиями, прописанными в Профессиональном стандарте педагога. Как известно, профстандарт объединяет в себе требования к учителю и воспитателю, которые представлены в федеральном государственном стандарте и квалификационных характеристиках должностей работников образования, утвержденных приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н (зарегистрирован в Минюсте России 06 октября 2010 г. № 18638).

Профессиональный стандарт педагога включает в себя трудовые функции: обучение, воспитательную деятельность, развивающую деятельность. Каждая функция включает в себя трудовые действия, необходимые умения и знания. В профстандарте педагога помимо обобщенных трудовых функций, связанных с педагогической деятельностью по проектированию и реализации образовательного процесса, выделены трудовые функции, отражающие специфику работы воспитателей ДОУ. Данные трудовые функции необходимо четко знать для подготовки к внедрению и реализации профессионального стандарта, а в дальнейшем и методического сопровождения педагогов ДОУ.

Для многих специалистов внедрение профстандарта педагога может стать непростой задачей, так как в работу воспитателя вводится достаточно много новых требований, педагогам придется осваивать дополнительные виды трудовых действий и навыков, тем самым повышать свою профессионально - педагогическую компетентность, чтобы соответствовать требованиям профессионального стандарта педагога, это:

- работа с одаренными детьми,
- работа с воспитанниками, для которых русский язык не является родным,
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования,
- работа с детьми, имеющими проблемы в развитии,
- работа с социально запущенными и социально уязвимыми воспитанниками, имеющими отклонения в поведении,
- владеть ИКТ – компетентностями.

Предполагаем, что методическое сопровождение педагогов в условиях внедрения профессионального стандарта должно быть ориентировано на развитие следующих педагогических умений (таблица 8).

Таблица 8

Содержательная составляющая педагогических умений в условиях внедрения  
Профессионального стандарта педагога

Название умений	Характеристика умения
Исследовательские	умения оценить мероприятие воспитательного характера с позиции требований профстандарта педагога (родительское собрание, массовое мероприятие, мастер – класс и т.д.)
	изучить индивидуальные психологические особенности личности ребенка
	провести анализ результативности воспитательно-образовательного процесса, методической работы и др. по итогам года или по отдельному направлению
	умение провести самоанализ работы с позиции требований Профессионального стандарта педагога
Проектировочные	умения разработать сценарий проведения воспитательного мероприятия др. в соответствии с имеющимися проблемами, возрастными особенностями, современными требованиями в области воспитания в условиях внедрения Профессионального стандарта педагога
	умения разработать план, программу деятельности на конкретный период времени в соответствии с целями и задачами воспитания и развития детей
Организаторские	умения применять в педагогической практике современные образовательные технологии, современные подходы к воспитательно-образовательной деятельности
	умения включить детей в различные виды деятельности, соответствующие их психологическим особенностям и потребностям
Коммуникативные	умения строить и управлять коммуникативным взаимодействием
Конструктивные	умения отбирать оптимальные формы, методы и приемы воспитательной работы
	соблюдать принципы (деятельностного подхода) реализации образовательного процесса

На основании изложенного, можно проектировочные и конструктивные умения отнести к деятельностному компоненту профессионально-педагогической компетентности педагога, организаторские умения - к личностному компоненту, а исследовательские и коммуникативные - к социально-коммуникативному компоненту, это позволит разработать функциональ-

но-структурную модель по сопровождению педагогов ДОО при формировании профессионально-педагогической компетентности.

Несмотря на достижения теории и практики в области решения проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности педагогов, можно констатировать, что проблема разработки педагогических и организационно-управленческих условий формирования и совершенствования профессионально-педагогической компетентности требует особого внимания. Особенно важно это в области разработки механизмов внедрения и управления моделью методического сопровождения педагогов в процессе реализации ФГОС дошкольного образования. Определение понятия «моделирование» различными литературными источниками представим в таблице 9.

Таблица 9

#### Определение понятия «Моделирование»

Понятие	Автор	Содержательная составляющая
Метод моделирования	Педагогическая энциклопедия	Способ создания совершенной модели организации педагогического процесса и условий успешного функционирования её или какой-либо части.
Модель	Г. Б. Корнетов	Обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса
Характеристики модели	Н.Г. Салмина	Модель предполагает помощь для более детального изучения объекта; объект и модель исследования состоят в положении пропорциональности: модель не соответствует образцу, она только показывает объект исследования
Научная модель	И.П. Подласый	Схематично представленный объект исследования, идентично передающий предмет изучения и способный заменять его так, что исследование модели предоставляет возможность получения новой информации об изучаемом предмете
Моделирование Модель	В.С. Швырев	Творческий процесс. Играющая формообразующая функция при исследовании научных гипотез: «Она органически связана с экспериментом, создается для исследования в эксперименте, не может быть понята вне связи с экспериментом».

Таким образом, под моделью методического сопровождения педагогов ДООУ при формировании профессионально - педагогической компетентности мы понимаем систему взаимосвязанных компонентов, включающих в себя, развитие (объективно необходимых) профессиональных педагогических знаний и педагогической позиции, управление профессионально-педагогическими компетентностями.

Построение модели начнем с определения социального заказа общества, который заключается в стандартизации дошкольного образования, развития образования в режиме инновационного поиска, в связи с чем идет усиление непрерывного характера профессионального совершенствования педагога как условия его активной адаптации к новым моделям деятельности, повышение уровня подготовленности к решению профессиональных задач и повышение качества результатов образовательной деятельности в целом. В связи с выбранной методологической основой, задачами, гипотезой исследования в модель включены следующие взаимосвязанные компоненты: целевой, теоретико-методологический, процессуально - сопроводительный, диагностический и результативный. Каждому компоненту модели соответствует своя функция: ориентировочная, деятельностьная, регулятивная и оценочная (Рис. 1).

Общность компонентов структурно-функциональной модели говорит о целостности процесса методического сопровождения педагогов ДООУ:

1. *Целевой компонент* (ориентировочная функция) содержит цель, определенную на основе социального заказа. Данный компонент представлен решением основной задачей исследования, которая заключается в повышении профессионально – педагогической компетентности работников ДООУ для внедрения Профессионального стандарта педагога через содержание системы непрерывного профессионального образования.

Задачи методического сопровождения профессионального роста педагогов включают: оказание содействия в усвоении инновационных норм и правил, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции

собственных действий, повышение профессионально – педагогической компетентности педагогических кадров отображены в рисунке 1.

<b>Социальный заказ:</b> стандартизация всей системы образования. Развитие образования в режиме инновационного поиска. Усиление непрерывного характера профессионального совершенствования педагога как условия его активной адаптации к новым моделям деятельности, повышение уровня подготовленности к решению профессиональных задач и повышение качества результатов образовательной деятельности в целом.			
<b>Целевой компонент:</b> повышение профессионально-педагогической компетентности работников ДОУ для реализации профессионального стандарта педагога через содержание системы непрерывного образования			
<b>Теоретико-методологический компонент:</b> функция ориентировочная: подходы (социокультурный, личностно ориентированный, герменевтический); принципы (культуросообразности, приоритета интересов сопровождаемого, учёта типологии личности педагога)			
<b>Процессуально-сопроводительный компонент:</b> функция деятельностная			
Методика методического сопровождения педагогов при формировании профессионально-педагогической компетентности		Повышение уровня профессионально-педагогической компетентности при реализации профессионально-	
<b>Этапы методики:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Информационно-аналитический</li> <li>2. Планово-прогностический</li> <li>3. Организационно-сопроводительный (организация работы с каждым педагогом в социуме, с партнерами)</li> <li>4. Консультативный</li> </ol>		<b>Педагогические умения:</b> исследовательские, проективные, организационные	<b>Средства:</b> методические материалы, творчество
<b>Типы методического сопровождения:</b> содействие, взаимодействие, поддержка			
<b>Формы:</b> Групповые Коллективные Индивидуальные Самостоятельная работа		<b>Методы:</b> Арт-метод, практикум, деловая игра, мастер-класс, тренинги и другие	<b>Виды:</b> Консультирование, моделирование, супервизия
<b>Диагностический компонент:</b> функция регулятивная			
Критерии сформированности профессионально-педагогических компетенций	Уровни: Оптимальный Допустимый Недопустимый	Показатели компетентности педагогов ДОУ при методическом сопровождении	Количественные и качественные характеристики оказания сопровождения
<b>Результативный компонент:</b> осознанная готовность педагогов к реализации профессионального стандарта педагога, активизация педагогической рефлексии собственной профессиональной деятельности, высокий уровень профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ			
<b>Педагогические условия:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оказание помощи в решении индивидуальных проблем развития педагога;</li> <li>2. Содействие межличностной коммуникации педагога с другими участниками образовательных отношений;</li> <li>3. Формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности.</li> </ol>			

Рис. 1. Структурно-функциональная модель методического сопровождения педагогов ДОУ при формировании профессионально - педагогической компетентности

Ориентировочная функция целевого компонента направлена на методическое сопровождение педагогов с целью повышения уровня их профессионально – педагогической компетентности в процессе внедрения Профессионального стандарта педагога. Данная функция обеспечивает направленность на формирование способности педагога к выбору, умений рефлексировать, объективно оценивать уровень своей профессиональной деятельности.

2. *Теоретико-методологический компонент* (ориентировочная функция) раскрывает подходы (социокультурный, личностно ориентированный, герменевтический) и принципы (культуросообразности, приоритета интересов сопровождаемого, учета типологии педагога) методического сопровождения педагогических работников.

Социокультурный подход предполагает необходимость формирования ценностного восприятия и на его основе ответственного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности, а также организацию такого методического сопровождения педагогов в процессе внедрения Профессионального стандарта педагога, при котором формирование личности работника осуществляется в контексте общечеловеческой культуры. Личностно ориентированный подход применительно к развитию профессионально педагогической компетентности кадров утверждает педагога в роли активного, сознательного, равноправного участника образовательного процесса. Герменевтический подход формирует интерес к проблеме у педагогов и других участников образовательных отношений, их активное участие в её решении, изменение эмоционального настроения и, в результате, благополучное формирование профессионально - педагогической компетентности педагогических работников ДОУ.

Успешность повышения профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ зависит от того, как в методическом сопровождении осуществляются дидактические принципы. Для нашего исследования представляет интерес понятие «принципы целостного методического процесса»,

так как мы анализируем проблему методического сопровождения педагогов ДОУ в условиях внедрения Профессионального стандарта педагога. Под принципами методического сопровождения нужно понимать первоначальные ситуации, организующие взаимодействие, содержание, формы, методы, средства в едином педагогическом процессе.

На основе методологических подходов при разработке модели методического сопровождения педагогов ДОУ мы выделили следующие принципы: культуросообразности, приоритета интересов сопровождаемого, учета типологии педагога.

Культуросообразность - это «эффект соотнесенности и соотносимости образования с культурой как множеством социальных пространств, его включенности в разнообразные текущие культурные процессы и соответствия их особенностям и наоборот. Это преодоление пропасти между феноменами культуры и феноменами образования, просвещения, цивилизации. Это определение образования как привнесения культуры в жизнь общества, как порождение культурных форм, а не просто их трансляция» [78; 51].

Принцип культуросообразности был выдвинут в педагогике Ф. Дистервегом, который считал, что «при сопровождении необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых человек находится и в которых ему предстоит работать, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова» [28;44].

Принцип приоритета интересов сопровождаемого требует выявления и решения личных проблем, трудностей педагогов ДОУ при внедрении Профессионального стандарта, что подчеркивает необходимость методического сопровождения педагогических работников детского сада. Важно осознавать, что без квалифицированной помощи методиста, его поддержки, эмоционального подкрепления и защиты невозможно высокого уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ.

Принцип учета типологии педагога предложил английский ученый Тален М., он предлагает определять типы педагогов на основании их профессиональной позиции, роли.

Российский ученый Рогов Е. И. выделяет несколько типов учителей: «организатор», «предметник», «коммуникатор», «интеллигент» и их промежуточные варианты. [69;130]

«Организатор». Для него характерны такие качества как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Он часто является лидером среди учеников и учителей, склонен к проведению внеклассных мероприятий. Из педагогических функций он лучше осуществляет исполнительную, мобилизационную, организаторскую.

«Предметник» обладает наблюдательностью, стремлением к творчеству, профессиональной компетентностью. Он рационалист, уверен в необходимости знаний и их значимости в жизни. «Предметник» при осуществлении педагогической деятельности лучше реализует конструктивную, методическую, обучающую, ориентировочную функции.

«Коммуникатор». Его главными чертами являются общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, эмоциональность и пластичность поведения. Он экстравертирован, отличается низкой конфликтностью, эмпатичностью, любовью к детям. В процессе своей деятельности лучше осуществляет коммуникативную функцию.

«Интеллигент» («просветитель»). Этот тип характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и безусловной нравственностью. Он принципиален, соблюдает моральные нормы, легко может обеспечить в своей профессиональной деятельности выполнение гностической, воспитательной, информационной, развивающей, исследовательской функций, а также функцию самосовершенствования.

3. *Процессуально-сопроводительный компонент* (деятельностная функция) раскрывает этапы реализации разработанной методики, типы методического сопровождения педагогов, формы, методы и средства педагогиче-



ского процесса. Данный компонент определяет содержательную основу процесса повышения профессионально - педагогической компетентности педагогов ДООУ при внедрении Профессионального стандарта педагога.

На основе анализа научной литературы нами выделены следующие этапы методики:

1. Информационно – аналитический - сбор, анализ информации об особенностях педагогического коллектива, об их социуме.

2. Планово - прогностический - планирование деятельности по методическому сопровождению педагогов, организация работы по взаимодействию педагогов друг с другом в образовательном процессе.

3. Организационно – сопроводительный - организация работы с каждым педагогом в социуме, с партнерами.

4. Консультативный - разработка и реализация индивидуально – дифференцированных маршрутов по методическому сопровождению педагогов.

Раскроем основные типы методического сопровождения:

- «Содействие» предполагает организацию процесса ограничения, ограждения, отстаивания интересов педагогов в случае, когда работник встречается со сложностями в профессиональной деятельности, при условии, если он сам не справляется с ними. Данный тип методического сопровождения позволяет развивать критическое мышление у педагогов, умение анализировать собственные действия, осознавать возможность решения проблем и профессиональных задач, учит планировать последовательность своих действий с учетом различных средств.

- «Взаимодействие» включает в себя развитие умения выстраивать договорные отношения педагогов друг с другом, нести ответственность за свои слова и действия, корректировать свою модель образовательной деятельности в процессе внедрения Профессионального стандарта педагога.

- «Поддержка» - предполагает помощь работнику в его профессиональном становлении, учитывая также возможности и особенности его восприятия.

Процессуально – сопроводительный компонент модели методического сопровождения педагогов ДООУ включает описание форм работы, которые мы понимаем, как способ организации деятельности всего педагогического коллектива, определяющий количество и характер связей участников процесса обучения. В процессуально – сопроводительном компоненте нашей модели представлены следующие формы:

- групповые (одновременная организация совместной деятельности всего педагогического коллектива ДООУ, включающая самостоятельное выполнение совместных творческих заданий и упражнений, решение и обыгрывание проблемных ситуаций);
- коллективные (совместное выполнение задания несколькими педагогами);
- индивидуальные (выполнение задания одним педагогом под руководством сопровождающего, учитывая его способности, возможности и интересы);
- самостоятельная работа (организация самостоятельной деятельности педагогов ДООУ).

Процессуально-сопроводительный компонент разработанной модели также включает описание методов работы. Метод (от греч. «methodos» означает «путь, способ движения к цели») является способом взаимосвязанной, упорядоченной деятельности всех участников образовательных отношений, направленным на реализацию задач обучения. [63,176]. В процессуально – сопроводительном компоненте модели представлены следующие методы методического сопровождения педагогов: Арт – метод, практикумы, деловые игры, тренинги, мастер-классы и многое другое. Дадим их краткую характеристику.

**Арт – метод** – направлен на подготовку педагогов к осуществлению профессиональной деятельности при внедрении Профессионального стандарта педагога, а также для методического сопровождения деятельности педагогических работников ДООУ.

В содержание данного метода входят следующие аспекты: качественные изменения в системе образования в России способствуют изменению требований к личности педагога, что, в свою очередь, способствует трансформации содержания деятельности педагогов, направленной на осуществление методического сопровождения труда педагогов ДОУ. Так как методическое сопровождение предусматривает системную работу по профилактике личностных кризисов, профессиональных деструкций, развитию профессиональных, личностных и социальных компетенций, совершенствование самосознания, интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер личности, требуется применение разнообразной методологии. Арт – метод используется для формирования системы научных и практических знаний и компетенций в направлении проектирования и внедрения методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов ДОУ.

**Деловая игра** – метод имитации принятия решений руководящих работников или специалистов в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам группой людей или человеком в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций или информационной неопределенности. (Бельчиков Я.М., Бернштейн М.М., 1989). Технологическая схема деловой игры представлена в таблице 10.

Таблица 10

Технологическая схема деловой игры

Этап подготовки	Разработка игры	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разработка стратегии</li> <li>• План деловой игры</li> <li>• Обобщение описание игры</li> <li>• Содержание инструктажа</li> <li>• Подготовка материального обеспечения</li> </ul>
Этап проведения	Ввод в игру	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Постановка проблемы, целей</li> <li>• Условия, инструктаж</li> <li>• Регламент, правила</li> <li>• Распределение ролей</li> <li>• Формирование групп</li> <li>• Консультирование</li> </ul>
	Групповая работа над заданием	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Работа с источниками</li> <li>• Мозговой штурм</li> <li>• Работа с ведущими</li> </ul>

Этап проведения	Межгрупповая дискуссия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выступление групп</li> <li>• Защита результатов</li> <li>• Правила дискуссии</li> <li>• Работа экспертов</li> </ul>
Этап анализа и обобщения		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выход из игры</li> <li>• Анализ, рефлексия</li> <li>• Выводы, обобщения</li> <li>• Рекомендации</li> </ul>

**Тренинг** (от английского train – воспитывать, учить, приучать) – это процесс получения навыков и умений в какой-либо области посредством выполнения последовательных заданий, действий или игр, направленных на достижение наработки и развития требуемого навыка [68; электронный ресурс].

Требования к проведению тренинга. Это, прежде всего:

- оптимальное количество участников тренинга 20-25 человек;
- соответствующее по размерам количеству участников тренинга помещение, где посадочные места расположены по “тренинговому кругу”, что способствует активному взаимодействию его участников;
- обязательность ознакомления участников в начале любого занятия тренинга с целями и задачами данного занятия;
- проведение на первом занятии тренинга упражнения “знакомство” и принятие “соглашения” – правил работы группы;
- создание дружелюбной доверительной атмосферы и ее поддержание в течение всего тренинга;
- вовлечение всех участников в активную деятельность на протяжении всего тренинга;
- уважение чувств и мнений каждого участника;
- поощрение участников тренинга;
- подведение участников тренером (преподавателем) к достижению поставленной перед ними цели занятия, не навязывая при этом своего мнения;

- обеспечение тренером соблюдения временных рамок каждого этапа тренинга;

- обеспечение эффективного сочетания теоретического материала и интерактивных упражнений;

- обязательность подведения итогов тренинга по его окончании.

**Мастер-класс** – это главное средство передачи концептуальной новой идеи своей (авторской) педагогической системы.

Алгоритм проведения мастер-класса.

1-й шаг. Презентация педагогического опыта мастера.

1.1. Краткая характеристика детей экспериментальной группы, обоснование результатов диагностики, прогноз развития.

1.2. Краткое обоснование основных идей эффективна в работе с экспериментальной группой.

1.3. Описание достижений в опыте работы Мастера, который зафиксирован в городском информационном центре.

1.4. Доказательство результативности деятельности воспитанников, свидетельствующие об эффективности использования педагогической технологии.

1.5. Определение проблем и перспектив в работе педагога.

2-й шаг. Представление системы занятий.

2.1. Описание системы занятий в режиме эффективной педагогической технологии

2.2. Определение основных приемов работы, которые Мастер будет демонстрировать слушателям.

3-й шаг. Имитационная игра. Педагог-мастер проводит занятие со слушателями, демонстрируя приемы эффективной работы с детьми.

3.1. Слушатели одновременно играют две роли:

Детей экспериментальной группы и экспертов, присутствующих на открытом занятии.

4-й шаг. Моделирование.

4.1. Самостоятельная работа слушателей по разработке собственной модели занятия в режиме технологии занятия мастера (Мастер выполняет роль консультанта, организует самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею).

4.2. Обсуждение авторских моделей занятия.

5-й шаг. Рефлексия.

5.1. Дискуссия по результатам совместной деятельности Мастера и слушателей.

Таким образом, учитель-мастер раскрывает “ученикам” авторскую систему учебно-воспитательной или экспериментальной работы.

Процессуально-сопроводительный компонент модели также включает описание средств, обеспечивающих методическое сопровождение педагогов ДОУ. По мнению П.И. Пидкасистого «средством являются материальные или идеальные объекты, которые могут быть использованы педагогами для усвоения нового» [69; 126].

В структурно-функциональной модели представлены следующие средства:

- методические материалы;
- творческие задания;
- технические средства обучения.

Деятельностная функция процессуально-сопроводительного компонента модели определяет процесс повышения профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ при внедрении Профессионального стандарта педагога. Данная функция реализуема в ходе организации разнообразных видов профессиональной деятельности.

4. *Диагностический компонент* (регулятивная функция) включает критерии сформированности педагогических компетенций, познавательный, поведенческий, личностный показатели методического сопровождения.

Диагностический компонент модели отражает параметральные характеристики сформированности профессионально-педагогической компетент-

ности. Проведение диагностики позволяет выявить уровень сформированности компетенций у педагогов ДОУ, скорректировать процесс методического сопровождения по повышению уровня профессионально-педагогической компетентности.

В данном компоненте описываются критерии сформированности профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ.

Диагностический компонент структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов ДОУ раскрывает уровни сформированности профессионально-педагогической компетентности:

- 1) оптимальный – степень полной сформированности выделенного критерия, включающий проявление определенных показателей;
- 2) допустимый – степень частичной сформированности выделенного критерия, овладение показателями;
- 3) недопустимый – степень несоответствия выделенного критерия имеющимся требованиям профессионально – педагогической компетентности педагогов ДОУ.

Регулятивная функция диагностического компонента обеспечивает последовательность процесса методического сопровождения педагогов ДОУ, включая идентификацию себя, занимаемого места в обществе, осмысление педагогов этических норм и ценностей, обеспечение его готовности к целеполаганию и планированию действий, пониманию взаимоотношений участников образовательной деятельности, их чувств и эмоций, развитие основ самосознания, уверенности в собственных силах.

5. *Результативный компонент* (оценочная функция) отражает результат методического сопровождения:

- осознанная готовность педагогов ДОУ к реализации новых образовательных стандартов,
- активизация педагогической рефлексии собственной профессиональной деятельности,

- самореализация педагога в профессиональной деятельности,
- повышение профессионально-педагогической компетентности.

Оценочная функция результативного компонента способствует получению оценки динамики уровня сформированности профессионально - педагогической компетентности, чтобы иметь возможность своевременно вносить необходимые изменения в случае необходимости.

Эффективная реализация структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов ДООУ обеспечивается рядом педагогических условий:

1) оказание методической помощи в решении индивидуальных проблем развития педагога заключается в повышении их педагогического мастерства, развитии личностной культуры и усилении творческого потенциала, направленного на активное освоение новых эффективных учебно-воспитательных технологий и повышение их профессионально - педагогической компетентности.

Чтобы помощь педагогам была эффективной, она должна иметь системный, целенаправленный, планомерный и проблемно-ориентированный характер, а также строиться на диагностико-аналитической основе, а также проблем, выявленных в процессе осуществления методического мониторинга.

Методически обеспечить какой-либо вид деятельности – это означает вовремя прийти на помощь realizатору этой деятельности, методически грамотно устранить затруднения, предоставить обоснованные ответы на возникающие вопросы, связанные с организацией и осуществлением педагогической, методической, воспитательной, образовательной деятельности педагогов ДООУ.

2) содействие межличностной коммуникации педагога с другими участниками образовательных отношений заключается в том, что проблемы в межличностных взаимоотношениях в педагогическом коллективе снижают показатели результатов труда в целом. Межличностные отношения включа-



ют в себя межличностную привлекательность (симпатия и притяжение); восприятие и понимание людьми друг друга; взаимодействие и поведение (в частности ролевое). Создание благоприятного психологического климата в коллективе на прямую связано с межличностными взаимоотношениями педагогов со всеми участниками образовательной деятельности, которые в свою очередь оказывают влияние на настроение, самочувствие, удовлетворенность процессом совместной деятельности и общения. Социально психологический климат оказывает положительное или негативное влияние на личность педагога в силу сложившихся в нем норм отношений между людьми. Педагоги детского сада являются частью общественного коллектива, при всем соответствии признакам любого коллектива педагогический коллектив ДООУ в то же время имеет свои специфические особенности:

- специфика профессиональной деятельности (обучение и воспитание подрастающего поколения). Эффективность профессиональной деятельности педагогов ДООУ определяется уровнем профессионально – педагогической компетентности и характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества. Данное обстоятельство подвергает педагогов к самоорганизации, постоянному самосовершенствованию.

- высокая степень самоуправляемости педагогического коллектива.

- преимущественно женский состав педагогического коллектива ДООУ, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, более конфликтны, чем те педагогические коллективы, в которых значительную часть представляют мужчины. Однако нужно иметь в виду, что женщины от природы более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия.

- коллективный характер труда и коллективная ответственность за результаты педагогической деятельности. Индивидуальные усилия совместных педагогов не принесут желаемых успехов, если они не согласованы с дей-

ствиями других педагогов, если нет единства действий, требований в организации режима дня, в оценке качества знаний.

В педагогическом коллективе, где сотрудничество, взаимопомощь, поддержка и уважение являются нормой взаимоотношений, опытный или начинающий воспитатель испытывают самоудовлетворение от совместного труда, желание находиться в таком окружении. Там же, где царят равнодушие, формализм или давление, педагог как член коллектива чувствует эмоциональную подавленность, отчужденность, возможно и стрессовое состояние, что ведет к снижению результатов профессиональной деятельности и уровня профессионально – педагогической компетентности.

3) формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности. Данное условие можно определить, как самопринятие, ощущение ценности собственной личности, силы своего "Я", чувство собственного достоинства педагога ДООУ, характеризующееся доверием своим собственным чувствам, верой в себя и свои возможности, открытостью.

По мнению Р. Бернса, самопринятие определяется тремя факторами [68; электронный ресурс]:

- твердой убежденностью в импонировании другим людям;
- уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности;
- чувством собственной значимости.

На основе анализа психологических исследований мы определили **основные условия, влияющие на самопринятие личности:**

- открытость своему опыту переживаний, способность "услышать" и назвать для себя переживаемые чувства;
- познание себя, самоанализ, осмысление себя (в том числе собственных интересов и способов их удовлетворения);
- познание других людей и взаимоотношений с ними;
- способность к саморегуляции (снятию внутреннего напряжения);
- открытое диалогическое общение;

- собственные достижения личности, ее успешность в самореализации;
- атмосфера принятия, доверия, открытости в микросоциуме;
- отношение других людей к данному человеку;
- социальная ситуация развития личности (объективные обстоятельства жизни, социальные роли, реализующие социальную позицию человека, условия воспитания и положение в семье).

Если все вышеуказанные факторы в зависимости от степени выраженности и своей позитивной направленности могут оказывать различное (как негативное, так и позитивное) влияние на эмоционально-ценностное отношение личности к себе, то такой фактор, как тревожность (не ситуативная, а как личностная характеристика), влияет на это отношение только разрушающе, негативно.

Разработанная структурно-функциональная модель характеризуется значимостью (все компоненты взаимосвязаны и направлены на результат), практичностью (предполагает организацию методического сопровождения, направленного на оказание помощи, поддержки, содействия педагогам в формировании профессионально-педагогической компетентности в достижении результата) открытостью (встроена в контекст дошкольного образования). Несмотря на условную самостоятельность отдельных компонентов модели, достижение обозначенной цели возможно только при рассмотрении её структуры с позиции перехода от одного компонента к другому.

### **Выводы по первой главе**

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по теме, мы определили характеристику современных подходов к организации методического сопровождения как процесса защиты, действенного участия сопровождающего в удовлетворении потребностей педагога, психолого-педагогической поддержки в освоении им социального опыта, результатом которого является

благополучное вхождение в педагогическое сообщество, самореализация, приобретение опыта, трансляция полученного опыта.

Основной задачей педагогов на современном этапе является не только сохранить и накопить педагогический опыт, но и принять новое, проанализировать его и скоординировать, перестроить свою работу в соответствии с новыми требованиями общества и государства. Это сложный психологический процесс, ведь менять уклад, устоявшийся десятилетиями, довольно сложно, поэтому современный педагог должен быть компетентен в своей деятельности, а также должен получать квалифицированное методическую помощь по необходимости.

Под профессионально-педагогической компетентностью понимаем системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов.

Анализ научной литературы позволил определить структурные компоненты профессионально-педагогической компетентности, которыми явились: деятельностный, личностный и социально-коммуникативный.

На основании положений социокультурного, личностно ориентированного, герменевтического подходов нами была спроектирована структурно-функциональная модель, которая характеризуется значимостью, практичностью, открытостью. Несмотря на условную самостоятельность отдельных компонентов модели, достижение обозначенной цели возможно только при рассмотрении её структуры с позиции перехода от одного компонента к другому.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **2.1. Диагностика профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ**

В первой главе диссертационного исследования в процессе рассмотрения теоретических аспектов проблемы методического сопровождения педагогов ДОУ, нами было представлено описание структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогических работников детского сада по развитию профессионально- педагогической компетентности в процессе внедрения профессионального стандарта, определены и структурированы организационно- методические условия ее эффективного функционирования.

Для апробации и выявления эффективности разработанной модели и организационно-методических условий методического сопровождения педагогов ДОУ в условиях внедрения профессионального стандарта нами был организован и проведен эксперимент.

С точки зрения А.М. Новикова, эксперимент является таким практическим методом исследования, который позволяет изучить явления и процессы в строго контролируемых и управляемых условиях [3, 62].

Методический эксперимент направлен на выявление эффективности модели и организационно-методических условий методического сопровождения педагогов ДОУ, оценку результативности и эффективности, предложенных организационно-методических условий, которые включают в себя: а) оказание помощи в решении индивидуальных проблем развития педагога; б) содействие межличностной коммуникации педагога с другими педагогами;

в) формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности.

Исходя из цели экспериментальной работы, были сформулированы следующие задачи:

1) разработать критериально-уровневый аппарат методического сопровождения педагогов ДОУ;

2) разработать показатели и уровни сформированности профессионально – педагогической компетентности педагогов ДОУ в условиях внедрения профессионального стандарта педагога;

3) провести констатирующий этап эксперимента для выявления начального уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности педагогов в условиях внедрения профессионального стандарта педагога;

4) провести формирующий этап экспериментальной работы по внедрению структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов ДОУ в процессе внедрения профессионального стандарта;

5) выявить наличие динамики и, при необходимости, внести коррективы в процесс методического сопровождения педагогов ДОУ в процессе внедрения профессионального стандарта;

6) провести статистическую обработку полученных данных.

Экспериментальная работа по выявлению результативности разработанной модели и условий ее эффективного функционирования осуществлялась в три этапа:

**Первый этап (2016-2017гг.)** - Констатирующий, направлен на выявление исходного уровня профессионально-педагогической компетентности в условиях внедрения профессионального стандарта педагога.

Этот этап заключается в изучении состояния проблемы методического сопровождения педагогов на теоретическом уровне: проведение анализа философской, социальной, психолого-педагогической, методической литературы, а также диссертационных исследований по изучаемой проблеме. На ос-

нове анализа существующих концепций и теорий в педагогике были определены основные положения исследования: сформулированы цель, объект, предмет и задачи исследования, выдвинута рабочая гипотеза, разработан понятийный аппарат, проведен констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению состояния сформулированной нами проблемы и поиска возможностей ее решения в условиях ДОО.

**Второй этап (2017-2018гг.)** - формирующий, направлен на апробацию разработанной структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов ДООУ по развитию их профессионально-педагогической компетентности при внедрении профстандарта.

Данный этап подразумевает конкретизацию задач и гипотезы исследования, уточнение теоретико-методологической основы; определение своеобразия и специфичности структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов детского сада, выявление условий ее успешной реализации; обработка результатов констатирующего этапа экспериментальной работы; проведение формирующего эксперимента.

**Третий этап (2018-2019гг.)** – контрольный, направлен на проведение систематизации и статистическая обработка полученных данных, формулировка выводов, разработка и апробация учебно-методического обеспечения по методическому сопровождению педагогов ДОО; оформление полученных результатов диссертационного исследования. Данный этап, направлен на обработку, анализ и обобщение полученных результатов.

Всего в эксперименте приняли участие 9 педагогов МБДОУ – детского сада № 463 г. Екатеринбурга.

Каждый из вышеперечисленных этапов экспериментальной работы обеспечивает решение определенного круга задач. Констатирующий этап экспериментальной работы предполагал решение следующих задач:

- 1) определение базы эксперимента по внедрению структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов ДООУ.

2) разработка критериально-уровневого аппарата и диагностического инструментария для выявления исходного уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов ДООУ в период внедрения профессионального стандарта;

3) определение исходного уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов ДООУ в условиях внедрения профессионального стандарта.

Задачами формирующего этапа эксперимента являлись:

1) реализация в практике работы ДООУ структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов ДООУ в условиях внедрения профессионального стандарта;

2) реализация и выявление влияния организационно-методических условий на эффективность функционирования разработанной модели методического сопровождения по развитию профессионально-педагогической компетентности педагогов ДООУ при внедрении профессионального стандарта педагога.

Задачами контрольного этапа эксперимента являлись:

1) выявление динамики по выделенным критериям и показателям педагогов;

2) фиксация степени влияния разработанной модели и организационно-методических условий на результативность процесса методического сопровождения по развитию профессионально-педагогической компетентности педагогов ДООУ в процессе внедрения профессионального стандарта.

Эксперимент проходил с 2017 по 2019 годы на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад № 463. В проведенном эксперименте реализовывались различные организационно – методические условия эффективного функционирования модели методического сопровождения развития профессионально-педагогической компетентности работников детского сада. Методическое сопровождение осуществлялось в ходе реализации разработанной нами модели и внедрения ор-



ганизационно – методических условий (оказание помощи в решении индивидуальных проблем развития педагога, содействие межличностной коммуникации педагога с коллегами, а также формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной профессиональной деятельности). На первом этапе исследования отмечается четкое выполнение педагогами профессиональных обязанностей согласно своим должностным обязанностям.

В соответствии с задачами констатирующего эксперимента нами был разработан критериально-уровневый аппарат сформированности профессионально-педагогической компетентности педагогов, содержащий описание критериев, показателей, уровней, а также диагностический инструментарий для оценивания степени профессионально-педагогической компетентности педагогических работников дошкольной организации.

Анализ научно-исследовательских источников показал, что в настоящее время существует достаточное количество разработанных методик, определяющих уровень сформированности профессиональной компетентности педагогов, но не все методики учитывают требования к современному педагогу, предъявляющими профессиональным стандартом.

Для эффективного функционирования модели методического сопровождения педагогов ДОУ нами были разработаны показатели и уровни оценки критерия, сформулированного на основании выявленного организационно – методического условия (таблица 11). Определение уровня сформированности профессиональной компетентности осуществлялась с помощью метода экспертных оценок, где нами применялось суммирование баллов.

Таблица 11

Показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности педагогов ДОУ

Компоненты	Показатели	Используемый инструмент	Уровни (баллы)
<b>Деятельностный</b> (предметно – деятельностные знания,	Педагог: - умение применять на практике современные образовательные технологии;	Кейс. Портфолио. Индивидуальные беседы.	Оптимальный (31-45 баллов),

стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентация на работу с людьми и т.д.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умение реализовывать содержания разделов образовательной программы по каждой возрастной группе;</li> <li>- умение отражать содержание образовательных областей;</li> <li>- знание программных целей и задач работы педагогических работников по каждому из разделов образовательной программы;</li> <li>- умение осуществлять мониторинг знаний, умений и навыков воспитанников по разделам образовательной программы;</li> <li>- готовность обеспечивать оценку качества дошкольного образования, систему мониторинга образовательного процесса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.</li> </ul>	Опросы стейкхолдеров. Анкетирование.	Допустимый (16-30 баллов), Недопустимый (0-15 баллов)
<b>Личностный</b> (стремление самому выстраивать свою жизнь, отвечать на происходящие в ней события, способность к проявлению поддержки, оказанию помощи другим и т.д.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение методами и средствами самоконтроля, обобщения собственного педагогического опыта;</li> <li>- готовность применения в реальной практике лично – ориентированного образования;</li> <li>- способность к реализации технологии поддержки ребенка и педагогике сотрудничества;</li> <li>- способность решать задачи воспитания и духовно – нравственного развития личности воспитанников;</li> </ul>	Тест. Портфолио. Наблюдение.	Оптимальный (31-45 баллов), Допустимый (16-30 баллов), Недопустимый (0-15 баллов)
<b>Социально – коммуникативный</b> (гибкость в общении, толерантность к неопределенности, оптимизм, развитые навыки самоконтроля в общении)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Готовность к взаимодействию со всеми участниками образовательной деятельности;</li> <li>- готовность применять правовые нормы в сфере образования в практике профессиональной деятельности;</li> <li>- обоснование выбора форм, методов и средств педагогического общения, владение способами педагогической оценки деятельности воспитанников, создание «ситуации успеха» для каждого ребенка,</li> <li>- разрешение педагогических конфликтов, этической защиты детей;</li> <li>- ориентирование в степени вовлеченности воспитанников в совместную деятельность, их заинтересованности, психологического настроя группы;</li> </ul>	Кейс. Портфолио. Анкетирование. Наблюдение.	Оптимальный (31-45 баллов), Допустимый (16-30 баллов), Недопустимый (0-15 баллов)

	- способность осуществлять педагогическое сопровождение процесса социализации воспитанников, приобщения к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства		
--	---	--	--

Для оценки уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности педагогов МБДОУ - детского сада № 463 нами были разработаны экспертные карты для педагогических работников (таблица 12) на основе методик К.Ю. Белой «Выявление способностей педагогов к развитию» [9;38] и Т.А. Сваталовой «Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования» [79;63].

Таблица 12

Экспертная карта для определения уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов МБДОУ

№ п/п	Компетентности	Балл
1.	умение применять на практике современные образовательные технологии;	
2.	умение реализовывать содержания разделов образовательной программы по каждой возрастной группе;	
3.	умение отражать содержание образовательных областей;	
4.	знание программных целей и задач работы педагогических работников по каждому из разделов образовательной программы;	
5.	умение осуществлять мониторинг знаний, умений и навыков воспитанников по разделам образовательной программы;	
6.	готовность обеспечивать оценку качества дошкольного образования, систему мониторинга образовательного процесса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.	
7.	владение методами и средствами самоконтроля, обобщения собственного педагогического опыта;	
8.	готовность применения в реальной практике личностно – ориентированного образования;	
9.	способность к реализации технологии поддержки ребенка и педагогике сотрудничества;	
10.	способность решать задачи воспитания и духовно – нравственного развития личности воспитанников;	
11.	готовность к взаимодействию со всеми участниками образовательной деятельности;	
12.	готовность применять правовые нормы в сфере образования в практике профессиональной деятельности;	
13.	обоснование выбора форм, методов и средств педагогического общения, владение способами педагогической оценки деятельности воспитанников, создание «ситуации успеха» для каждого ребенка	
14.	разрешение педагогических конфликтов, этической защиты детей;	

15.	ориентирование в степени вовлеченности воспитанников в совместную деятельность, их заинтересованности, психологического настроя группы;	
16.	способность осуществлять педагогическое сопровождение процесса социализации воспитанников, приобщения к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;	

Оценивание каждого показателя проводилось по трехбалльной шкале (таблица 13).

Таблица 13

Характеристика оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения.

Балл	Характеристика
3	Педагог самостоятельно трактует факты, приводит серьезные доводы перспективных целей деятельности, выбирает наиболее эффективные средства и методы достижения цели, предвидит результаты своей деятельности, оценивает и вносит необходимые коррективы в действия по достижению результатов.
2	Педагог не всегда самостоятельно трактует факты, приводит серьезные доводы перспективных целей своей деятельности, периодически выбирает наиболее эффективные средства и методы достижения цели, предвидит результаты своей деятельности, оценивает и вносит необходимые коррективы в действия по достижению результатов.
1	Педагог не осознанно трактует факты, приводит серьезные доводы перспективных целей деятельности, затрудняется в выборе наиболее эффективных средств и методов достижения цели, не предвидит результаты своей деятельности, затрудняется в оценивании и внесении необходимых коррективов в действия по достижению результатов.

В соответствии с третьей задачей констатирующего этапа экспериментальной работы был определен начальный уровень профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ в условиях внедрения профессионального стандарта. Полученные результаты констатирующего этапа обобщены в таблице 14.

Таблица 14

Оценка уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов

ДОУ (начальный уровень)

ФИО педагога	Уровни		
	Оптимальный	Допустимый	Недопустимый
Борисова О.И.			+
Васильцова Н.Е.		+	

Коркина М.Г.			+
Рудницкая Л.В.		+	
Танич Н.А.			+
Тихонова В.С.		+	
Худякова Л.О.			+
Чугунова З.И.	+		
Чуркина Т.Г.			+
Итого	1	3	5

Наглядно распределение педагогов по уровням профессионально – педагогической компетентности на констатирующем этапе представим на рисунке 2.

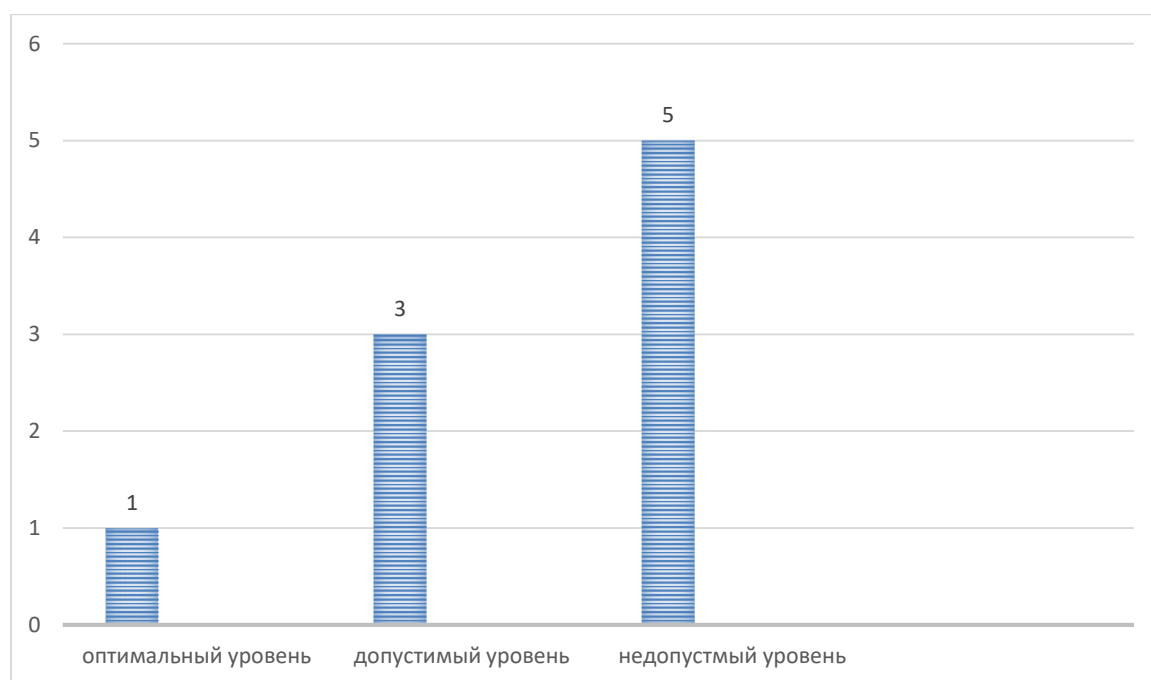


Рис. 2. Распределение педагогов по уровням профессионально-педагогической компетентности на констатирующем этапе

Полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы результаты показывают, что перед началом нашего исследования большинство педагогических работников обладали недопустимым (62,5%) и допустимым

37,5%, что является следствием недостаточного внимания к изучаемой проблеме.

Анализ заполнения экспертных карт по оценке уровня профессионально-педагогической компетентности педагогических работников ДООУ № 463 позволил нам обобщить и выявить сложности и трудности, возникающие у педагогов. К ним относятся: собственная инерция и недостаток времени, а также ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства, а также трудности в организации взаимодействия с другими участниками образовательной деятельности, выбора эффективных форм и методов педагогического сотрудничества.

Изучение уровня сформированности профессионально- педагогической компетентности педагогических работников МБДОУ – детский сад № 463 показал, что все педагоги имеют свои достоинства и недостатки, большинство из них понимают ценности отношений среди субъектов образовательной деятельности, что говорит об осознании себя в педагогическом коллективе. Однако педагоги не могли осознанно трактовать факты, приводить серьезные доводы перспективных целей деятельности, затруднялись в выборе наиболее эффективных средств и методов достижения цели, а также не могли предвидеть результаты своей деятельности, затруднялись в оценивании и внесении необходимых коррективов в действие по достижению результатов.

Исходя из результатов проведенного обследования, следует отметить, что необходимо разработать план повышения квалификации педагогических работников МБДОУ № 463 для совершенствования уровня их профессионально – педагогической компетентности, а также разработать положение об организации научно – методической работы в условиях внедрения профессионального стандарта педагога.

Таким образом, полученные результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволяют организовать формирующий этап исследования, направленный на реализацию структурно-функциональной модели методического сопровождения совершенствования профессионально – педа-

гогической компетентности педагогов детского сада № 463 и организационно – педагогических условий ее эффективного функционирования.

## **2.2. Организационно-методическое обеспечение сопровождения педагогов ДОУ**

Характеристика содержания педагогического эксперимента и разработанная методика методического сопровождения педагогов, проводимых в рамках нашего исследования, предполагают анализ, обобщение и систематизацию полученных данных о реализации структурно - функциональной модели методического сопровождения формирования профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ в условиях внедрения профессионального стандарта.

Формирующий этап экспериментальной работы был направлен на апробацию разработанной структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов ДОУ по развитию их профессионально- педагогической компетентности при внедрении профессионального стандарта педагога. Данный этап подразумевал конкретизацию задач и гипотезы исследования, уточнение теоретико-методологической основы; определение своеобразия и специфичности структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогов детского сада, выявление условий ее успешной реализации; обработку результатов констатирующего этапа экспериментальной работы; проведение формирующего эксперимента.

Формирующий этап экспериментальной работы проходил в естественных условиях формирования профессионально-педагогической компетенции педагогов дошкольного образовательного учреждения детского сада № 463, который включал в себя следующие этапы:

1. Реализация модели методического сопровождения педагогов ДОУ через внедрение взаимосвязанных компонентов: целевого, теоретико-методологического, процессуально-сопроводительного, диагностического и результативного.

2. Создание и апробация организационно-методических условий эффективного функционирования модели: проектирование индивидуальных маршрутов развития профессионально-педагогических компетенций педагогов ДОУ, обеспечивающих беспрепятственное внедрение профессионального стандарта.

3. Проведение оценки эффективности использования модели путем диагностики профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ.

В соответствии с разработанной моделью процесс формирования профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ строился с учетом выявленных организационно-методических условий на основе реализации взаимосвязанных компонентов (целевого, теоретико-методологического, процессуально-сопроводительного, диагностического и результативного).

Проведем характеристику осуществления этапов реализации содержательного обеспечения разработанной нами модели в образовательной деятельности ДОУ № 463.

Учитывая результаты методической диагностики, нами было составлено содержание методических средств индивидуального профессионального маршрута развития профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ № 463, организация и реализация которого осуществлялась в различных формах работы: групповой, коллективной, индивидуальной и самостоятельной. Для этого была пополнена методическая база старшего воспитателя ДОУ, а именно: создан электронный банк консультаций, педагогических разработок, статей педагогов, разработано положение об организации



научно-методической работы МБДОУ – детский сад № 463 (Приложение 3), где включены основные типы методического сопровождения, такие как: содействие, взаимодействие и поддержка, все это позволило обеспечить максимальный эффект формирования профессионально-педагогической компетентности педагогов детского сада.

Формирующий этап экспериментальной работы включил в себя внедрение в педагогическом коллективе МБДОУ – детский сад № 463 не только модели методического сопровождения по формированию профессионально – педагогической компетентности педагогов, но и реализацию методики методического сопровождения педагогов ДОО.

Методика методического сопровождения педагогов ДОО включила в себя следующие этапы:

1 этап – *информационно-аналитический* - сбор и анализ информации об особенностях педагогического коллектива, об их социуме. Данный этап был реализован в 2017-2018 годах, нами был проведен анализ состояния проблемы методического сопровождения педагогов на теоретическом уровне, проанализирована философская, социальная, психолого – педагогическая и методическая литература, а также диссертационные исследования по изучаемой проблеме. На основе анализа существующих концепций и теорий в различных источниках нами были определены основные положения исследования: сформулированы цель, объект, предмет и задачи исследования, выдвинута рабочая гипотеза, разработан понятийный аппарат. Результат по первому этапу подробно описан в первой главе нашего исследования.

2 этап - *планово-прогностический* был реализован в 2018 году, он включил в себя планирование деятельности по методическому сопровождению педагогов, организация работы по взаимодействию педагогов друг с другом в образовательном процессе. На втором этапе нами проведен констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению состояния сформулированной проблемы и поиска возможностей ее решения.

3 этап - *организационно-сопроводительный* был реализован в 2018-2019 учебном году, он включил в себя организацию работы с каждым педагогом в социуме, с партнерами. На данном этапе нами обрабатывались результаты констатирующего этапа экспериментальной работы, проводился формирующий эксперимент. Подробно результаты организационно – сопроводительного этапа представлены в параграфе 2.2.

4 этап – *консультативный*, реализован в 2019 году. На основе систематизации и статистической обработки полученных данных были сформулированы выводы, разработано и апробировано учебно-методическое обеспечение по методическому сопровождению педагогов детского сада, разработаны и реализованы индивидуально-дифференцированные маршруты, а также апробированы организационно-методических условия модели эффективного функционирования, проведено изучение состояния исследуемых параметров у каждого педагога МБДОУ. По результатам четвертого этапа были оформлены результаты диссертационного исследования, которые подробно описаны в параграфе 2.3 и заключении работы.

Представим внедрение выявленных организационно-методических условий в методический процесс МБДОУ.

Рассмотрим реализацию первого организационно-методического условия – оказание помощи педагогам в решении индивидуальных проблем развития профессионально-педагогической компетентности. Как мы понимаем, формирование компетентности у педагогов происходит в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей, решения задач годового плана МБДОУ, реализации основной образовательной программы дошкольной организации, повышения своей квалификации и самообразования. Важную роль в процессе формирования компетентности у педагогов МБДОУ играет разработка программно-методического обеспечения повышения квалификации педагогов МБДОУ, включающего использование разнообразных форм работы с педагогическим коллективом: методические и дидактические мате-

риалы для методического сопровождения педагогов по формированию профессионально-педагогической компетентности, соответствующие их индивидуальным особенностям (уровень образования, стаж, возраст и т.д.).

Нами было разработано и внедрено программно-методическое обеспечение развития профессионально-педагогической компетентности педагогов МБДОУ (таблица 15), включающее разнообразные формы работы с педагогическим коллективом: семинары, семинары-практикумы, дискуссии, «круглый стол», игровое моделирование (деловые и ролевые игры), изучение опыта работы, метод проектов, консультации, коллективное решение проблемных ситуаций, групповые дискуссии, научно-методический совет, открытые показы, мастер-классы. Каждая форма работы с педагогическим коллективом имеет свои специфические особенности и решает определенные задачи, комплексное использование которых позволит достичь эффективности в деятельности дошкольной образовательной организации.

Таблица 15

План работы методического сопровождения по повышению уровня сформированности профессионально - педагогической компетентности педагогов МБДОУ – детский сад № 463

№ п/п	Мероприятие	Задачи
1.	Диагностика сформированности базовой профессионально – педагогической компетентности педагогов МБДОУ	Определить уровень сформированности профессионально – педагогической компетентности педагогов МБДОУ, выявить возникшие трудности
2.	Анализ нормативно – правовой базы по формированию профессионально – педагогической компетентности при внедрении профессионального стандарта педагога	Сформировать представления педагогов о важности внедрения профессионального стандарта педагога в МБДОУ – детский сад № 463 и требованиях государства к профессионально – педагогической компетентности педагога
3.	Семинар «Внедрение профессионального стандарта педагога в МБДОУ – детский сад № 463»	Уточнить и расширить знания педагогов о нормативно – правовой базе по теме
4.	Коллективной решение проблемных ситуаций по методическому сопровождению педагогов при	Побуждать педагогов МБДОУ к овладению новыми профессиональными знаниями повышения уровня профессионально –

	формировании их профессионально – педагогической компетентности	педагогической компетентности
5.	Круглый стол «Роль уровня профессионально – педагогической компетентности педагогов МБДОУ при внедрении профессионального стандарта педагога»	Повышать профессионально – педагогическую компетентность педагогов МБДОУ при внедрении профессионального стандарта педагога
6.	Семинар – практикум «Моделирование методического сопровождения педагогов с учетом их индивидуальных особенностей»	Создавать условия для плодотворного взаимодействия педагогических работников МБДОУ
7.	Круглый стол «Сотрудничество педагогов как эффективное средство для повышения уровня их профессионально – педагогической компетентности»	Расширять представления педагогов о значении сотрудничества и взаимодействия в коллективе, обсудить проблемы сотрудничества и условия его эффективности
8.	Открытые просмотры педагогической деятельности (непосредственно образовательной деятельности, организации режимных моментов, работы с родительской общественностью)	Создавать условия для изучения опыта коллег, расширять представления о методах и средствах работы со всеми участниками образовательной деятельности.
9.	Деловая игра «Опыт + молодость = успех»	Создавать условия для профессионального роста и обмена опытом педагогов.

Рассмотрим реализацию второго организационно-методического условия – содействие межличностной коммуникации педагогов с коллегами, социальными партнерами. Представим примерную структуру методического сопровождения педагогов МБДОУ, которая позволит обеспечить повышение уровня профессионально – педагогической компетентности педагогов и эффективному внедрению профессионального стандарта в МБДОУ – детский сад № 463 (таблица 16).

Таблица 16

Маршрут методического сопровождения педагогов МБДОУ – детский сад № 463 по повышению уровня их профессионально-педагогической компетентности в условиях внедрения профессионального стандарта педагога

Этапы	Целевые ориентиры	Роль методиста	Особенности методического сопровождения	Требования к методисту
1 адаптационный	Определение обязанностей и полномочий педагогов, выявление недостатков во взаимоотношениях коллег между собой, с родителями (законными представителями), социальными партнерами	«Проводник» - помощь в осознании своего места в коллективе, осуществление пошагового руководства педагогической деятельности. Вклад методиста составляет не менее 80%.	- побуждать стремление познать себя, другого человека как представителя общества; - формировать активные формы общения со всеми участниками образовательных отношений.	Необходимость разрабатывать и предлагать оптимальную программу методической помощи каждому педагогическому работнику, с учетом его индивидуальных особенностей, уровня профессионализма и коммуникативных навыков
2 основной (проектировочный)	Разработка и реализация организационной модели методического сопровождения педагогов при формировании профессионально-педагогической компетентности	«Защитник интересов» - помощь в разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в процессе педагогической деятельности, организация вокруг профессиональной деятельности педагогов атмосферы взаимопомощи и сотрудничества, помощь педагогу осознать значимость и важность его работы, охранять от возможных проблем межличностного характера. Вклад методиста составляет 60-80%. «Кумир» - это мощный критерий при формировании профессионально – педагогической компетентности педагогов, когда методист всеми своими личностными профессиональными умениями и достижениями, общественным положением, стилем работы и общения стимулирует профессиональное	Формировать положительное отношение к необходимости соблюдения предъявляемых требований, норм, правил при взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений и социальными партнерами.	Необходимость навыка налаживания положительного межличностного контакта со всеми участниками образовательных отношений. Обязанность быть образцом для подражания и в плане межличностных отношений и в плане

Продолжение таблицы 16

		<p>совершенствование педагогов.  Вклад методиста составляет 40-60%.  «Консультант» - за основу берется благополучие педагога.  Основным типом сопровождения является поддержка. Требования со стороны методиста практически отсутствуют.  Педагог получает ровно столь помощи, сколько ему необходимо и когда он сам об этом попросит.  Вклад методиста составляет 30-40%.</p>		<p>личной самоорганизации и профессионально – педагогической компетентности.</p>
3 контрольно - оценочный	<p>Проверка уровня профессионально – педагогической компетентности педагогов, определение степени их готовности к эффективному внедрению профессионального стандарта педагога.</p>	<p>«Контролер» - методическое сопровождение заключается в контроле правильности организации профессиональной деятельности педагогов, положительном взаимоотношении педагогов между собой, со всеми участниками образовательных отношений и с социальными партнерами.  Вклад методиста составляет 10-30%.</p>	<p>Развивать чувство гордости за свои успехи, успехи коллег и других участников образовательных отношений.</p>	<p>Осуществление диагностики, наблюдения, анализа и контроля за собой и педагогическим коллективом МБДОУ.</p>

Рассмотрим реализацию организационно-методического условия – формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности.

В рамках реализации нами были использованы рефлексивные методы и приемы при формировании профессионально – педагогической компетентности педагогов, включая арт-методы, консультации, арт-терапию, круглые столы и т.д. Предложенные рефлексивные вопросы и приемы для повышения профессионально-педагогической компетентности нами были выбраны и адаптированы на основе исследований Н.В. Немовой, К.Ю. Белой (таблица 17).

Таблица 17

Рефлексивные вопросы и приемы, способствующие формированию положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности

Рефлексивные вопросы и приемы	Примеры вопросов для самооценки педагогов по 5-балльной шкале
<p>Вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Что я делаю сейчас?</li> <li>- Для чего я это делаю?</li> <li>- Можно ли это делать иначе?</li> <li>- Я понял, но что же я понял?</li> <li>- Почему я понял именно так?</li> <li>- Может быть, это можно понять иначе?</li> </ul> <p>Приемы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спроси себя, что ты делаешь</li> <li>- спроси себя, чего от тебя хотят</li> <li>- спроси себя, нет ли более простого метода разрешения ситуации и т.д.</li> </ul>	<p>Я стремлюсь изучить себя.</p> <p>Я оставляю время для развития, как бы ни был занят делами.</p> <p>Возникающие препятствия стимулируют мою активность.</p> <p>Я ищу обратную связь, т.к. это помогает мне узнать и оценить себя.</p> <p>Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.</p> <p>Я анализирую свои чувства и опыт.</p> <p>Я много читаю.</p>
Понимание педагогом поставленной перед ним задачи.	<p>Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам на разного рода методических мероприятиях внутри МБДОУ и за его пределами.</p> <p>Постоянно самостоятельно изучаю новинки методической литературы.</p> <p>Я стремлюсь быть более открытым человеком.</p> <p>Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.</p> <p>Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.</p>
Придумывание альтернативных вариантов разрешения событий	<p>Я получаю удовольствие от усвоения нового.</p> <p>Возрастающая ответственность при внедрении инноваций не пугает меня.</p> <p>Возрастающая ответственность при внедрении инноваций помогает мне мобилизоваться.</p>

Выбор средств работы старшего воспитателя зависел от формы организации методического сопровождения педагогов, а также конкретно решаемой задачи формирования профессионально-педагогической компетентности педагогов ДООУ, например, при выявлении знаний и затруднений педагогов на констатирующем этапе исследования нами были использованы разные формы методического сопровождения, такие как: анкетирование и арт-терапия, типом сопровождения явилось содействие. Все это хорошо просматривается в таблице 18.



Таблица 18

**Учебно-методическое обеспечение реализации структурно-функциональной модели  
методического сопровождения педагогов ДОУ**

Компо- нент модели	Наименование мероприятия	Цель	Тип методическо- го сопровождения	Формы и методы работы
Целевой компонент	«Проведение самоанализа результатов педагогической деятельности в условиях внедрения Профессионального стандарта»	Выявление знаний и затруднений педагогов.	Содействие	Анкетирование Арт-терапия
	«Самооценка профессиональной компетенции педагога (выявление дефицитов)»	Выявление знаний и затруднений педагогов.	Содействие	Анкетирование Арт-терапия
	Профессиональный стандарт педагога ДОУ	Ознакомление педагогов с нормативно – правовой базой.	Взаимодействие	Консультация
	«Повышение профессиональной компетенции воспитателей»	Проведение системного анализа профессиональной компетентности педагогов по реализации части образовательной программы дошкольного образования, формируемой участниками образовательных отношений.	Взаимодействие	Педагогический совет
	«Организация методической работы в ДОУ»	Активизировать креативность педагогов. Совершенствовать аналит. способности.	Взаимодействие	Педагогический совет, Деловая игра
	«Передовой опыт – школа мастерства», «Изучаем педагогическое наследие», «Занимательная психология», «Готовимся к смотру – конкурсу»	Создавать условия для освоения интерактивных форм работы с участниками педагогического процесса. Развивать профессиональную активность.	Взаимодействие	Выставка, семинар
	«Выявление индивидуальных потребностей в повышении квалификации педагогов»	Анализ затруднений педагогов.	Взаимодействие	Анкетирование
	Диагностика профессиональных компетенций педагогов	Организация входного контроля	Взаимодействие	Анкетирование
	Создание портфолио педагога		Содействие	Самостоятельная работа

Продолжение таблицы 18

Процессуально – сопроводительный компонент	Участие в городских конкурсах, в т.ч. и проф. и метод. объединениях, НПК		Содействие, поддержка	
	Изучение передового педагогического опыта	Создание методического обеспечения	Взаимодействие	Тренинги, мастер – классы
	Создание банка методических материалов в помощь любому педагогу ДОУ	Оказывать помощь в разрешении конкретных проблем, касающихся воспитания и обучения воспитанников ДОУ.	Содействие	Выставка
	«Авторитет воспитателя в педагогической деятельности»	Создавать условия для повышения авторитета воспитателя в ДОУ	Взаимодействие	Семинар
	Организация самообразования педагогов	Оказать помощь в подборе методической литературы. Проводить индивидуальные консультации по запросу.	Содействие	Самостоятельная работа.
	Повышение квалификации	Повышать профессиональный уровень педагогов.	Взаимодействие	Очные и дистанционные курсы
	-Школа молодого специалиста (мастера)	Повышать педагогическое мастерство молодых специалистов. Способствовать формированию элементарных профессиональных умений. Развивать интерес педагогов к профессии воспитателя.	Взаимодействие и поддержка	Методобъединение, Арт-метод, мастер – класс, Круглый стол
	Неделя здоровья для сотрудников ДОУ	Подобрать приемы, направленные на сплочение педагогического коллектива, создание психологического комфорта.	Содействие и поддержка	Арт – терапия, экскурсии, выезды
	Неделя «Педагогического мастерства» - слово специалистам	Создавать методические условия для повышения профессиональных компетентностей педагогов.	Взаимодействие	Круглый стол, деловая игра
	«Образовательный салон»	Повышение социально – психологической культуры педагогов, знакомство с общечеловеческой и национальной культурой и личностное развитие педагогических кадров.	Взаимодействие	Круглый стол, Деловая игра

Продолжение таблицы 18

	Создание творческих групп педагогов	Создание условий для профессионального роста и обмена опытом педагогов.	Взаимодействие	Круглый стол, пед. советы
	Работа методического кабинета	Создание условий для обучения развития педагогических кадров, выявление, обобщение и распространение наиболее ценного опыта.	Содействие	Оформление и обновление наглядной информации, Обновление сайта, метод.страницы
	Создание авторских выставок воспитателей	Формировать и развивать проф. качества педагогов ДОУ, создавать условия для их проф. роста и повышения пед. мастерства, совершенствования творческого потенциала каждого педагога.	Взаимодействие	Самостоятельная и совместная работа
	«Давайте говорить друг другу комплименты»	Создавать условия для повышения мотивации педагогов ДОУ	Взаимодействие, поддержка	Тренинг, арт-терапия
	«Педагогические бои»	Углубление или получение новых знаний, развитие аналитико-синтетических и коммуникативных умений, культуры ведения коллективного диалога.	Взаимодействие	Дебаты
Диагностический компонент	Аттестация педагогов	Стимулирование роста квалификации, профессионализма, повышения уровня профессионально – педагогической компетентности	Содействие и поддержка	Самостоятельная работа Индивидуальная работа
	«Выявление уровня профессионально – педагогической компетентности педагогов ДОУ»	Анализ проделанной работы	-	Анкетирование, Рефлексия, оценочная карта
Результативный компонент	Анализ результатов опытно – поисковой работы по сопровождению педагогов ДОУ	Подведение итогов, самоанализ	-	Анализ

Таким образом, реализация всех этапов формирующего эксперимента и реализация плана методического сопровождения по повышению уровня сформированности профессионально – педагогической компетентности позволила осуществить правильный выбор средств методического сопровождения при выявлении знаний и затруднений педагогов. Учебно-методическое обеспечение реализации структурно-функциональной модели методического сопровождения педагогических кадров представляет собой конкретное, реальное пособие для старшего воспитателя, постановка всех задач которой связана с внедрением профессионального стандарта педагога, совершенствования педагогического процесса, повышением уровня профессионально- педагогических компетентностей работников ДОУ.

### **2.3. Анализ результатов опытно-поисковой работы по сопровождению педагогов ДОУ**

Контрольный этап направлен на проведение систематизации и статистическую обработку полученных данных, формулировку выводов, разработку и апробацию учебно-методического обеспечения по методическому сопровождению педагогов ДОО; оформление полученных результатов диссертационного исследования. Основными задачами данного этапа явились анализ, обобщение и представление результатов эмпирического исследования.

На контрольном этапе использовались следующие методы: качественный и количественный анализы результатов исследования, методы вторичной статистической обработки полученных данных, метод табличного и графического представления результатов эксперимента, самоанализ.

Для выявления результативности проводимого исследования по реализации структурно-функциональной модели методического сопровождения и организационно-методических условий эффективного ее функционирования

на контрольном этапе экспериментальной работы нами были проведены контрольные срезы. Представим результаты заполнения экспертных карт оценки компетентности педагогов в таблице 19.

Таблица 19

Оценка уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности педагогов, полученные на контрольном срезе

ФИО педагога	Уровни		
	Оптимальный	Допустимый	Недопустимый
Борисова О.И.		+	
Васильцова Н.Е.		+	
Коркина М.Г.	+		
Рудницкая Л.В.	+		
Танич Н.А.		+	
Тихонова В.С.	+		
Худякова Л.О.	+		
Чугунова З.И.	+		
Чуркина Т.Г.	+		
Итого	6	3	0

Наглядно распределение педагогов по уровням профессионально – педагогической компетентности на формирующем этапе представим на рисунке 3.

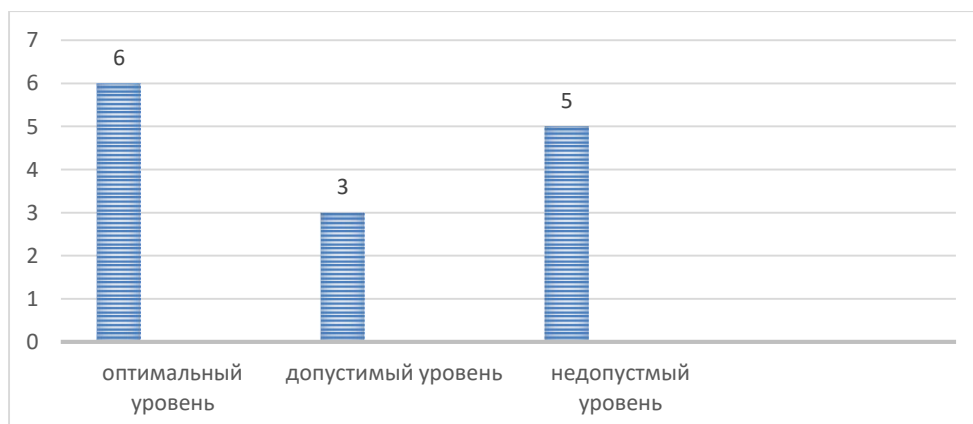


Рис. 3. Диагностика профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ

Представим сравнительные результаты исходного и контрольного срезов заполнения экспертных карт оценки уровня профессионально – педагогической компетентности педагогов МБДОУ – детский сад № 463 в виде таблицы 20.

Таблица 20

Сравнительные данные оценки уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов МБДОУ – детский сад № 463

Срез	Уровни					
	оптимальный		допустимый		недопустимый	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Нулевой	1	11,1	3	33,3	5	55,5
Итоговый	6	66,6	3	33,3	0	0

Представим наглядно сравнительные результаты начального и контрольного срезов уровня сформированности профессионально – педагогической компетентности педагогов МБДОУ – детский сад № 463 на рисунке 4.

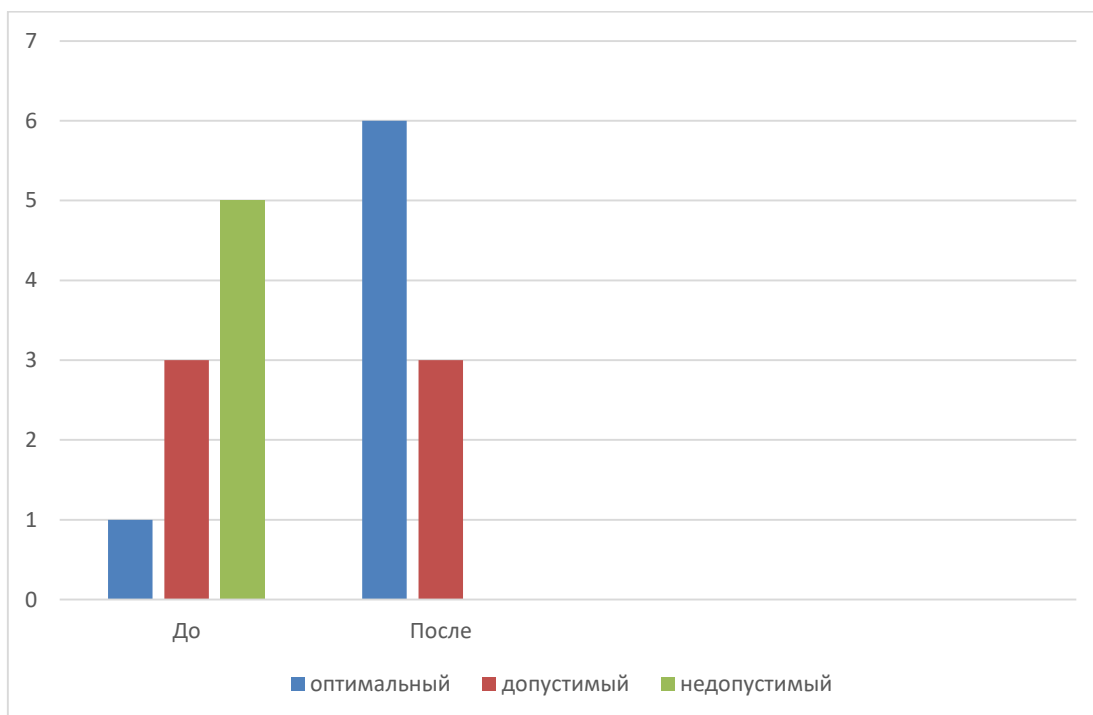


Рис. 4. Сравнительные данные оценки уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности педагогов ДОУ

В таблице 21 представлен сравнительный анализ выявления способностей педагогов к развитию по Белой К.Ю.

**Сравнительный анализ выявления способностей педагогов к развитию  
(Белая К.Ю.)**

Критерии	Начало исследования	Завершение исследования
	Интерпретация результатов	Интерпретация результатов
Стремятся изучать себя	И да, и нет	Данное утверждение соответствует
Оставляют время для развития, как бы не были заняты делами	Скорее соответствует, чем нет	Данное утверждение соответствует
Возникающие препятствия стимулируют активность	Данное утверждение соответствует	Данное утверждение соответствует
Ищут обратную связь и это помогает узнавать и оценивать себя	Скорее соответствует, чем нет	Скорее соответствует, чем нет
Рефлексируют свою деятельность	И да, и нет	Скорее соответствует, чем нет
Анализируют свои чувства и опыт	Скорее соответствует, чем нет	Данное утверждение соответствует
Много читают	И да, и нет	Данное утверждение соответствует
Дискутируют по интересующим вопросам на различных методических мероприятиях	Скорее не соответствует	И да, и нет
Самостоятельно изучают новинки методической литературы	И да, и нет	Скорее соответствует, чем нет
Стремятся быть более открытым человеком	Скорее соответствует, чем нет	Данное утверждение соответствует
Верят в свои возможности	Скорее соответствует, чем нет	Данное утверждение соответствует
Управляют своим профессиональным развитием	Скорее соответствует, чем нет	Данное утверждение соответствует
Получают удовольствие от освоения нового	Данное утверждение соответствует	Данное утверждение соответствует
Ответственность при внедрении инноваций не пугает	Скорее соответствует, чем нет	Скорее соответствует, чем нет
Ответственность при внедрении инноваций помогает мобилизоваться	Скорее соответствует, чем нет	Данное утверждение соответствует

Методическая диагностика обеспечивает научный подход к организации работы с кадрами, их профессиональному развитию. Проведение диагно-

стик педагогической деятельности, общения, стилей педагогического взаимодействия и пр., а особенно самодиагностик направлено на овладение каждым воспитателем навыками самоанализа, самооценки и самоконтроля.

Представим наглядно результаты способностей педагогов МБДОУ – детский сад № 463 к самообразованию на констатирующем этапе на рисунке 5.



Рис. 5. Способность педагогов к самообразованию на констатирующем этапе

Результаты способностей педагогов МБДОУ – детский сад № 463 к самообразованию на контролирующем этапе отражены на рисунке 6.

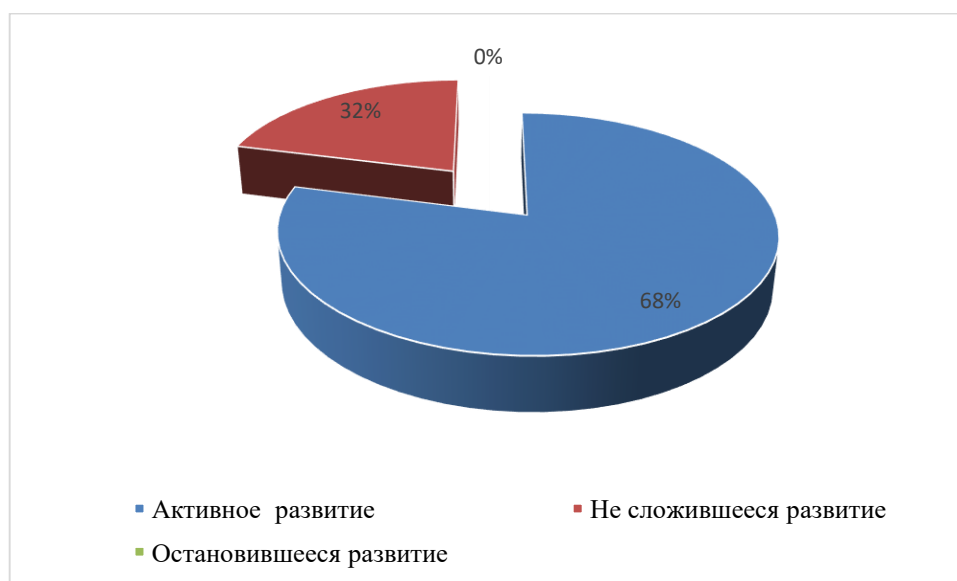


Рис. 6. Способность педагогов к самообразованию на контрольном этапе



В таблице 22 представлены результаты диагностики по развитию и саморазвитию педагога.

Таблица 22

Сравнительный анализ по развитию и саморазвитию педагогов

Способность педагогов к само-образованию	Кол-во опрошенных педагогов			
	Констатирующий этап		Контролирующий этап	
Активное развитие	3	44%	2	32 %
Не сложившееся развитие	6	56 %	7	68 %
Остановившееся развитие	0	0	0	0

По результатам сравнительного анализа педагоги активно реализуют свои потребности в саморазвитии. На начальном этапе показатель составил 56 баллов, а на конечном этапе- 68 баллов (динамика стремления к развитию – 12 баллов). Педагоги находят время для развития, возникающие препятствия их не пугают, а стимулируют. Стараются анализировать свой опыт, дискутируют на волнующие темы. Получают удовольствие от всего нового, инновации не пугают, а только мобилизируют педагогов (Приложение 3).

В результате обработки анкет выявились две категории педагогов: у одних способность к саморазвитию активная, а у других несложившееся развитие. Одним из стимулирующих факторов развития 100% педагогов называют методическую работу в ДОУ, 80% - обучение на курсах, а также пример и влияние руководителей.

Основными препятствующими факторами развития педагогов являются собственная инерция, и недостаток времени (у 100% педагогов). На контрольном этапе преобладает такой фактор, как недостаток времени. Таким образом, в профессиональном развитии педагогов преобладают стимулирующие факторы, которые побуждают каждого педагога двигаться вперед, узнавать новое, экспериментировать, добиваться утверждения и уважения в коллективе.

Результаты опроса по теме «Стиль педагогического общения» представлены на рисунке 7.

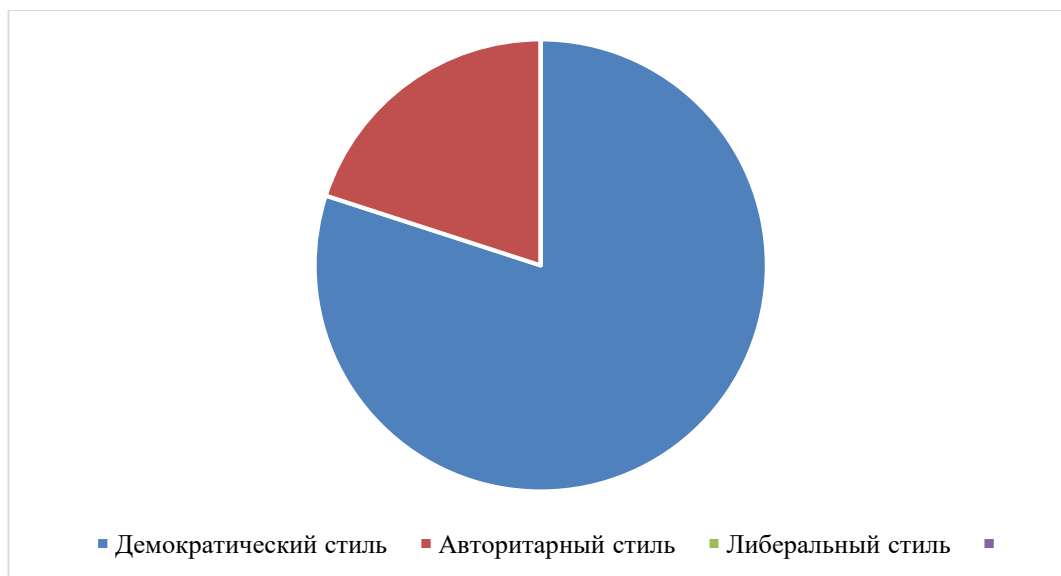


Рис. 7. Стиль педагогического общения на констатирующем этапе

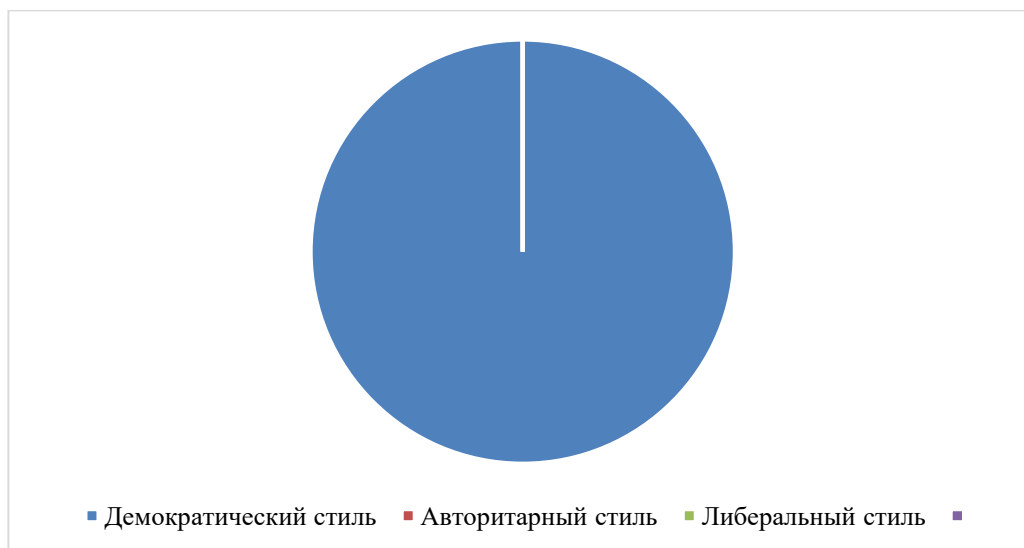


Рис. 7. Стиль педагогического общения на контрольном этапе

Можно сделать вывод, что на констатирующем этапе стиль общения педагогов с детьми на 80% состоял из демократического стиля и на 20% из авторитарного стиля. Но уже на контрольном этапе стал преобладать демократический стиль общения с воспитанниками (100%).

Анализируя оценочную шкалу самоанализа педагогического мастерства можно сказать, что уровень профессиональных и личностных качеств и умений педагогов на контрольный момент улучшился.

Проявление профессиональных качеств на начало исследования было: в достаточной степени выраженности- 50%, на конец исследования: в достаточной степени у 40% педагогов, в высокой степени- 60%. Видна явная динамика.

Организационно-методические умения на начало исследования были развиты: в средней степени- 30%, в достаточной – 60%, в высокой – 10%. На конец исследования: в достаточной степени- 40%, в высокой степени- 60%. Видна положительная динамика.

Проявление личностных особенностей на начало исследования было: средней степени- 10%, достаточной -80%, высокой – 10%. На конец исследования: в средней степени- 10%, достаточная степень снизилась до 60%, а высокая поднялась до 30%.

Внешние проявления на начальной стадии были: средняя степень – 50%, достаточная – 50%. На конец исследования: средняя – 10%, достаточная -70%, высокая -20%.

Проявление творческих способностей и педагогической инициативы в начале исследования было: отсутствует степень у 10%, слабая степень – 10%, достаточная степень у 40%, средняя степень у 40%. На конец исследования проявилась только средняя степень – 30% и достаточная степень – 70%.

Видна положительная динамика профессиональных качеств педагогов: улучшились знания нормативных документов, стали больше проявлять творчества и интереса к работе, речь стала более профессиональной, научились находить выход из различных ситуаций.

Произошел и большой скачок в проявлении организационно-методических умений: педагоги стали более охотно делиться опытом и знаниями с коллегами, приходить друг другу на помощь, стали применять в работе новые методики, технологии, стали больше интересоваться новинками в методической литературе, что говорит о желании заниматься самообразованием.

В работе стали больше проявляться личностные особенности педагогов: они стали более требовательными к себе, проявляют выдержку и такт в общении как с коллегами, так и с родительской общественностью. Некоторые педагоги, проявляя инициативность в методической работе ДООУ, заслужили авторитет коллег.

Изменились в положительную сторону и внешние проявления сформированности профессионально-педагогической компетентности у педагогов: поведение, культура речи, эрудиция и внешний вид.

Творческие способности и педагогическая инициатива выросли (динамика 30%): стали охотно принимать участие в творческих группах, публиковать свой опыт, наработки в СМИ, активнее участвовать в конкурсах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что комплексное использование разнообразных методических средств сопровождения педагогов детского сада позволило повысить уровень их профессионально-педагогической компетентности. Это связано с работой по всем компонентам модели методического сопровождения по формированию профессионально - педагогической компетентности педагогических кадров МБДОУ – детский сад № 463.

В рамках деятельностного компонента модели:

- педагоги активно стали применять на практике образовательные технологии,
- умело осуществляют мониторинг знаний, умений и навыков воспитанников по разделам образовательной программы,
- готовы обеспечивать оценку качества дошкольного образования, созданную в МБДОУ – детский сад № 463.

Данный вывод складывается из созданных портфолио каждого педагога МБДОУ – детский сад, а также из индивидуальных бесед с ними.

В рамках личностного компонента модели все педагоги достигли оптимального уровня развития профессионально-педагогической компетентности, а именно:

- все владеют методами и средствами самоконтроля, обобщения собственного педагогического опыта,
- все педагоги способны реализовывать технологии поддержки ребенка,
- способны решать задачи воспитания и духовно – нравственного развития личности воспитанников.

В рамках социально-коммуникативного компонента модели методического сопровождения все педагоги МБДОУ – детский сад № 463:

- готовы к взаимодействию со всеми участниками образовательной деятельности,
- готовы применять правовые нормы в сфере дошкольного образования в своей практике,
- умело разрешают педагогические конфликты,
- хорошо ориентируются в степени вовлеченности воспитанников в совместную деятельность,
- способны осуществлять педагогическое сопровождение процесса социализации воспитанников, а также приобщение воспитанников к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

### **Выводы по 2 главе**

В результате проведения экспериментальной работы была определена готовность воспитателей решать профессионально-педагогические задачи в условиях современного дошкольного образовательного учреждения.

Было установлено, что организация методической деятельности в дошкольном учреждении удовлетворяет воспитателей, что есть готовность старшего воспитателя и педагогов строить личностно-ориентированное взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

Своеобразие организации методической деятельности в дошкольном образовательном учреждении позволило определить особенности профессиональной компетентности педагогов. Установлено, что данные специалисты

испытывают значительные затруднения при проектировании и организации работы в ДОУ, не готовы личностно-ориентированно организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса.

На основании проведенного анализа работы делается вывод о возможности в сложившихся условиях рассматривать методическое сопровождение воспитателя как наиболее оптимальный способ организации методической деятельности ДОУ и необходимости проведения специальной работы, направленной на обогащение опыта старшего воспитателя организовывать методическое сопровождение воспитателя.

С этой целью была разработана модель методического сопровождения. Алгоритм работы предполагал реализацию следующих шагов - обогащающего, проектировочного и организационного.

В процессе работы педагоги:

*обогащали свою профессиональную компетентность через:*

- включение в решение диагностических задач, путем анализа различных видов диагностик и разработки диагностических материалов;
- проектирование и организацию элементов методической работы;
- моделирование ситуаций взаимодействия с субъектами образовательного процесса, участие в решении проблемных ситуаций;
- создание макетов современного методкабинета,
- разработку портфолио, написание эссе и мини сочинений, позволяющих включиться в процесс самооценки своей профессиональной компетентности.

К концу опытно-экспериментальной работы была установлена положительная динамика обогащения профессиональной компетентности педагогов детского сада. Эти изменения проявлялись в том, что, решая профессионально- методические задачи, старший воспитатель акцентировала свое внимание в первую очередь на оказание воспитателям необходимой методической или педагогической помощи и поддержки в условиях реальной профессиональной деятельности. Воспитатели проявляли удовлетворенность организацией

методической работы, обращали внимание на получение своевременной и квалифицированной помощи со стороны методиста, что позволило им включиться в решение общих годовых задач, исходя из своих возможностей, потребностей и интересов. Получена определенная динамика и в повышении результативности методической деятельности дошкольного учреждения.

Положительные результаты опытно-поисковой работы дали основание утверждать, что методическое сопровождение педагогов может рассматриваться в качестве способа организации методической деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основе педагогической деятельности педагогов современного дошкольного образовательного учреждения лежат идеи гуманности и гуманистичности, субъектности, диалогичности. Успешность реализации обозначенных идей зависит от способности воспитателя личностно-ориентированно решать профессиональные задачи, позволяющие организовывать педагогическое сопровождение ребенка, развивать его индивидуальный потенциал, обогащать внутренний мир. Однако в современных условиях педагогическая деятельность воспитателя осложняется контекстом конкретного детского сада, а именно вариативностью программно-методического обеспечения детского сада, разнообразием моделей предметно-развивающей среды, способов организации педагогического процесса, методов взаимодействия с его субъектами. В результате, педагог не всегда готов к качественному выбору содержания, форм, методов построения педагогического процесса, позволяющего учитывать интересы, потребности и возможности каждого ребенка. Это обусловлено отсутствием у многих педагогов опыта личностно-ориентированного взаимодействия с его субъектами: детьми, родителями, коллегами по работе, администрацией. В связи с этим, возникает необходимость накопления данного опыта, через включение самих педагогов в процесс сопровождения.

Суть исследования заключалась в изучении специфики организации методического сопровождения в современном дошкольном образовательном учреждении и рассмотрении возможности ее организации, в контексте теории и практики сопровождения. Научно-исследовательская работа заключалась в построении возможного варианта методического сопровождения педагога, позволяющего учитывать особенности работы конкретного детского сада и направленного на включение воспитателей в решение приоритетных годовых задач работы детского сада, опираясь на их профессиональные и личностные потребности, возможности и интересы. Исследование было направлено на определение этапов методического сопровождения педагогов



как способа организации методической деятельности, а также выделение качественных характеристик профессиональной компетентности старшего воспитателя дошкольного учреждения, готового к организации методического сопровождения.

*Теоретическая значимость результатов* диссертационного исследования заключается в том, что педагогическая наука обогащается современными знаниями о сущности и возможностях методического сопровождения педагогов, о путях и условиях его организации в современном дошкольном образовательном учреждении.

*Практическая значимость диссертации и использование полученных результатов* состоит в том, что:

- разработана модель сопровождения педагогов, позволяющая организовывать методическое сопровождение педагогов детского сада;
- разработаны и апробированы варианты организации методического сопровождения педагогов в условиях конкретного дошкольного образовательного учреждения.

Перспективы дальнейшей научной разработки проблемы могут быть связаны:

- с организацией службы методического сопровождения в системе повышения квалификации на различных уровнях;
- с более глубоким изучением влияния методического сопровождения воспитателя на качество педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что нам удалось на теоретическом и практическом уровне решить задачу методического сопровождения педагогов МБДОУ – детский сад № 463 через построение и реализацию модели сопровождения педагогов и комплекса педагогических условий ее реализации, это связано с тем, что:

1. Нами разработана и реализуется модель, которая:

а) построена на основе социокультурного, личностно ориентированного и герменевтического подходов;

б) реализуется с учетом принципов культуросообразности, приоритета интересов сопровождаемого, учета типологии педагога;

в) включает пять взаимосвязанных компонентов (целевой, теоретико-методологический, процессуально - сопроводительный, диагностический, результативный).

2. Ядром модели является методика сопровождения педагогов дошкольного образования, раскрывающая четыре этапа (информационно-аналитический, планово-прогностический, организационно-сопроводительный, консультативный), типы методического сопровождения (содействие, взаимодействие, поддержка), а также формы, методы, средства методического сопровождения педагогов;

3. Определены условия эффективного функционирования модели методического сопровождения педагогов:

а) оказание помощи в решении индивидуальных проблем развития педагога;

б) содействие межличностной коммуникации педагога с другими педагогами;

в) формирование положительного отношения педагога к самому себе и собственной деятельности.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были решены следующие **задачи**:

1. Проанализирована научно-исследовательская литература, определена характеристика современных подходов к организации методического сопровождения педагогов ДОУ, выявить понятие профессионально - педагогической компетентности.

2. Разработана модель методического сопровождения педагогов, направленная на внедрение Профессионального стандарта педагога.

3. Проанализированы все сильные и слабые стороны методического сопровождения педагогов, а также уровень их профессионально-педагогической компетентности в МБДОУ - детском саду № 463.

4. Дана оценка результативности влияния модели методического сопровождения педагогов в условиях внедрения Профессионального стандарта в МБДОУ.

Таким образом, все задачи решены, гипотеза доказана, цель работы достигнута.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абибуллаева, Э. А. Сущность методического сопровождения педагогов в дошкольных образовательных учреждениях / Э. А. Абибуллаева // Молодой ученый. – 2018. – № 12. – С. 142-145. – URL: <https://moluch.ru/archive/-198/48795/> (дата обращения: 24.06.2019).
2. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1998. – 309 с.
3. Александрова, Е. А. Педагогические команды в принятии решений при организации инновационной деятельности образовательных учреждений / Е. А. Александрова // Вестник Поморского университета. Серия: Физиологические и психолого-педагогические науки. – 2006. – № 3. – С. 62-66.
4. Алексашина, И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: практ. методология решения пед. задач / И. Ю. Алексашина. – Санкт-Петербург: СпецЛит, 2000. – 223 с.
5. Алферова, Л. В. Организация методической работы в образовательном учреждении на основе проблемно-ориентированного анализа / Л. В. Алферова // Завуч. – 1998. – № 3. – С. 124-140.
6. Багадирова, С. К. Методы и средства формирования методологической компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. К. Багадирова; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2002. – 19 с.
7. Базовые компетентности педагога: требования проф. стандарта // Сельская школа. – 2009. – № 6. – С. 7-12.
8. Белая, К. Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. – Москва: Сфера, 2006. – 96 с.
9. Белая, К. Ю. Организация методической работы с педагогами на этапе введения ФГОС ДО / К. Ю. Белая // Справочник старшего воспитателя. – 2014. – № 3. – С. 4-13.

10. Белая, К. Ю. От сентября до сентября: рекомендации зав. и ст. воспитателям дет. садов к планированию учеб.-воспит., метод. работы на год / К. Ю. Белая. – Москва: АСТ, 1998. – 176 с.
11. Белая, К. Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция / К. Ю. Белая. – Москва: Сфера, 2004. – 64 с.
12. Белая, К. Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом / К. Ю. Белая. – Москва: АСТ: Астрель, 2003. – 399 с.
13. Бережнова, Е. В. Методологическая культура педагога: (проблемы проф. подгот. в пед. вузах) / Е. В. Бережнова // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 63-68.
14. Бережнова, Е. В. Формирование методологической культуры учителя / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 14-18.
15. Блинецова, В. С. Руководство проектной деятельностью педагогов ДОУ / В. С. Блинецова // Справочник старшего воспитателя. – 2009. – № 9. – С. 33-40.
16. Бобкова, Л. Г. Педагогическое содействие учителю сельской школы в развитии профессиональной компетентности: (в системе повышения квалификации): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Л. Г. Бобкова; Урал. гос. акад. физ. культуры. – Челябинск, 2001. – 21 с.
17. Богданова, Р. У. Введение в профессию: методист - специалист по образовательным технологиям: кн.-дневник для студента / Р. У. Богданова; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 80 с.
18. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
19. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования: логико-методол. проблемы / Н. В. Бордовская. – Санкт-Петербург: Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. ин-та, 2001. – 512 с.
20. Васильева, А. И. Воспитатель - методист детского сада / А. И. Васильева, Л. А. Бахтурина, И. И. Кобитина. – Минск: Нар. асвета, 1975. – 128 с.

21. Васильева, Е. Ю. Обучение молодого учителя стилю педагогической деятельности в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Ю. Васильева; Помор. междунар. пед. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Петрозаводск, 1995. – 21 с.
22. Вергелес, Г. И. Показатели готовности к профессиональной педагогической деятельности / Г. И. Вергелес, А. И. Раев // Подготовка специалиста в области образования: (структура и содержание) / Г. А. Бордовский, Н. А. Лабунская, Р. У. Богданова [и др.]; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Образование, 1994. – С. 16-31.
23. Веретенникова, В. Б. Структурно-функциональная модель образовательного процесса в современной системе дошкольного образования / В. Б. Веретенникова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 7. – С. 102-111.
24. Власова, З. Н. Организация городских и районных методических мероприятий / З. Н. Власова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2019. – № 1. – С. 12-16.
25. Волобуева, Л. М. Организация работы методиста детского сада: спецкурс / Л. М. Волобуева, О. М. Газина, В. Г. Фокина. – Москва: Проф. образование, 1994. – 84 с.
26. Волобуева, Л. М. Работа старшего воспитателя ДООУ с педагогами / Л. М. Волобуева. – Москва: Сфера, 2003. – 96 с.
27. Воронина, Л. В. Супервизия как ведущий метод научного менеджмента в подготовке аспирантов / Л. В. Воронина, Л. В. Моисеева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 36-40.
28. Голицына, Н. С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении / Н. С. Голицына. – Москва: Скрипторий 2003, 2004. – 168 с.
29. Гришина, И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: монография / И. В. Гришина; С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2002. – 231 с.

30. Данилина, И. С. Развитие коммуникативной компетенции в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя: на неязыковых факультетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. С. Данилина; Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2002. – 22 с.
31. Демин, В. А. Профессиональная компетентность: понятие, виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35-39.
32. Денякина, Л. М. Новые подходы к управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении: метод. рекомендации / Л. М. Денякина. – Москва: Новая шк., 1997. – 23 с.
33. Дуброва, В. П. Организация методической работы в дошкольном учреждении / В. П. Дуброва, Е. П. Милашевич. – Москва: Новая шк., 1995. – 128 с.
34. Дубцова, М. В. Методическое сопровождение педагога в условиях современного дошкольного учреждения / М. В. Дубцова // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: сб. науч. тр. по материалам междунар. заоч. науч.-практ. конф., 31 янв. 2015 г. : в 16 ч. – Тамбов : Юком, 2015. – Ч. 10. – С. 55-58.
35. Жуковский, И. В. Формирование адаптивной системы управления методической службой образования в городе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Жуковский; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 1999. – 17 с.
36. Зверев, С. М. Игровые формы повышения квалификации кадров / С. М. Зверев, Е. Б. Кондратьев, Г. А. Зверева. – Москва: Изд-во ЦИУУ, 1989. – 100 с.
37. Зимонина, В. Н. Организация медико-педагогического контроля в дошкольном учреждении / В. Н. Зимонина. – Москва: Сфера, 2003. – 95 с.
38. Иванцова, И. А. Организация методического кабинета в ДОУ / И. А. Иванцова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – № 10. – С. 6-11.

39. Инновационные процессы в образовании: сб. ст. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; отв. ред. Г. А. Бордовский. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 1997. – 285 с.
40. Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы: сб. ст. / ред.-сост. Т. И. Оверчук. – Москва: ГНОМ и Д, 2002. – 240 с.
41. Крылова, Н. Деятельностный портрет методиста / Н. Крылова // Народное образование. – 1999. – № 7/8. – С. 146-152.
42. Кузьмин, С. Методика «Квадрат функций», или как быстро оценить компетенции воспитателей по профстандарту / С. Кузьмин // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2019. – № 3. – С. 40-47.
43. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – Ленинград: [б. и.], 1970. – 114 с.
44. Кутузова, И. А. Методические аспекты повышения качества образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга / И. А. Кутузова // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы: сб. ст. / ред.-сост. Т. И. Оверчук. – Москва: ГНОМ и Д, 2002. – С. 193-200.
45. Ломов, А. И. Должностные инструкции, учитывающие требования профессионального стандарта педагога / А. И. Ломов // Практика административной работы в школе. – 2014. – № 5 (100). – С. 5-19.
46. Львова, Л. Т. Организация работы по самообразованию педагогов ДОУ / Л. Т. Львова // Справочник старшего воспитателя. – 2008. – № 11. – С. 10-18.
47. Майер, А. А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ: метод. пособие / А. А. Майер. – Москва: Сфера, 2012. – 128 с.
48. Маневцова, Л. М. Самоанализ деятельности руководителя как фактор повышения качества управления ДОУ / Л. М. Маневцова, С. С. Лебедева. – Санкт-Петербург: Бояныч, 2003. – 56 с.



49. Методическая деятельность: слов.-справ. / авт.-сост. Е. В. Титова [и др.]. – Ленинград: Ленингр. гор. Дворец творчества юных, 1991. – 45 с.
50. Методическая работа: опыт научного исследования / ред.-сост. Л. И. Филатова. – Москва: Сфера, 2002. – 112 с.
51. Микляева, Н. В. Диагностика и развитие профессионального мастерства педагогов ДОУ: метод. пособие / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – Москва: Айрис-Пресс: Айрис-дидактика, 2008. – 137 с.
52. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студентов вузов / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова; под ред. Л. М. Митиной. – Москва: Академия, 2005. – 368 с.
53. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки: учеб.-метод. пособие для студентов и преподавателей вузов / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – Москва: МИРОС, 2001. – 208 с.
54. Нестеров, В. В. Педагогическая компетентность: учеб. пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. – Екатеринбург: Учеб. кн., 2003. – 186 с.
55. Новации в развитии образования: проект концепции и содерж. проф. стандарта педагога // Школа управления образовательным учреждением. – 2013. – № 4. – С. 3-6.
56. О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов: постановление Правительства Рос. Федерации от 22 янв. 2013 г. № 23 // Официальные документы в образовании. – 2013. – № 5. – С. 7-12.
57. Об образовательной политике России на современном этапе: доклад Госсовета Рос. Федерации. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/21905> (дата обращения: 15.02.2019).
- Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ М-ва труда и социал. защиты Рос. Федерации от 18 окт. 2013 г. № 544н. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 15.03.2019)

58. Оверчук, Т. И. Основные направления совершенствования качества дошкольного образования в РФ / Т. И. Оверчук // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы: сб. ст. / ред.-сост. Т. И. Оверчук. – Москва: ГНОМ и Д, 2002. – С. 9-15.

59. Овсеева, Е. А. Развитие социально-перцептивной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Овсеева; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2002. – 22 с.

60. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – Москва: ОНИКС: Мир и Образование, 2007. – 640 с.

61. Панкова, Е. П. Повышаем профессиональную компетентность воспитателей / Е. П. Панкова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2008. – № 8. – С. 28-33.

62. Панфилова, А. П. Игротехнический менеджмент: интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб. пособие / А. П. Панфилова. – Санкт-Петербург: Знание, 2003. – 536 с.

63. Педагогическая диагностика – основа конструирования воспитателем ДОУ педагогического процесса: метод. рекомендации / авт.-сост. О. М. Ельцова [и др.]. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 152 с.

64. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов вузов / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова [и др.]; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – Москва: Академия, 2006. – 288 с.

65. Пенькова, Л. А. О критериях оценки эффективности методической работы в ДОУ / Л. А. Пенькова // Диагностика и мониторинг в сфере образования: сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., 11-13 окт. 2006 г. – Москва : [б. и.], 2006. – С. 317-321.

66. Перспективы реализации ФГОС дошкольного образования как условие формирования социального опыта детей: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 19-20 февр. 2014 г., г. Кемерово : в 2 ч. / Кузбас. регион. ин-т

повышения квалификации и переподгот. работников образования ; отв. ред. Е. А. Пахомова. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2014. – Ч. 1. – 288 с.

67. Петрова, И. В. Методическая работа как ресурс непрерывного образования педагога: опыт работы метод. службы / И. В. Петрова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – № 7. – С. 25-29.

68. Петунин, О. В. Профессиональный стандарт педагога как ориентир профессионального развития учителя / О. В. Петунин, Л. Е. Шмакова // Инновации в образовании. – 2016. – № 4. – С. 14-21.

69. Поваренков, Ю. П. Классификация основных подходов к проблеме сопровождения личности в отечественной педагогике и психологии / Ю. П. Поваренков, Н. А. Баранова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 124-131. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/-klassifikatsiya-osnovnyh-podhodov-k-probleme-soprovozhdeniya-lichnosti-v-otechestvennoy-pedagogike-i-psihologii> (дата обращения: 26.04.2019).

70. Полянский, М. С. Психолого-педагогическое сопровождение как компонент общей программы модернизации образования в России / М. С. Полянский // Модернизация общего образования на рубеже веков: сб. науч. тр. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 2001. – С. 128-131.

71. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом М-ва труда и социал. защиты Рос. Федерации от 18 окт. 2013 г. № 544н. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 15.03.2019).

72. Профессиональный стандарт педагога: (концепция и содержание): проект // Вестник образования России. – 2013. – № 15. – С. 27-61.

73. Профессиональный стандарт педагога с точки зрения компетентностного подхода // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – № 6. – С. 5-12.

74. Ратанова, Н. Я. Психологическое сопровождение инновационной деятельности педагогов / Н. Я. Ратанова // Справочник старшего воспитателя. – 2009. – № 4. – С. 27-31.
75. Рубцов, В. В. Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1 – С. 5-12.
76. Савина, Н. Г. Профессиональное самовоспитание педагогов / Н. Г. Савина; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: [б. и.], 2012. – 93 с.
77. Сваталова, Т. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования: образоват. программа и метод. материалы / Т. А. Сваталова; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: [б. и.], 2009. – 96 с.
78. Скоролупова, О. А. Контроль как один из этапов методической работы в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Скоролупова. – Москва: Скрипторий 2003, 2005. – 104 с.
79. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Академия, 2012. – 576 с.
80. Современные подходы к планированию образовательной работы в детском саду: справ.-метод. материалы / сост. Н. Б. Вершинина, Т. И. Суханова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 111 с.
81. Соколова, Е. А. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка: взаимосвязь и различия / Е. А. Соколова. – URL: [conference.osu.ru](http://conference.osu.ru) (дата обращения: 18.02.2019).
82. Социально-педагогические проблемы организации и управления в системе дошкольного воспитания: сб. науч. тр. / под ред. Т. С. Комаровой. – Москва: НИИОП, 1981. – 179 с.
83. Справочник заместителя директора школы по воспитательной работе / авт.-сост. Л. А. Байкова [и др.]. – Москва: Пед. поиск, 1999. – 160 с.

84. Степанов, В. В. Психологическое сопровождение педагогов к инновационной деятельности: сущность, понятие и структура / В. В. Степанов // Актуальные вопросы современной науки. – 2011. – № 19. – С. 166-177.
85. Стеркина, Р. Современные проблемы научно-методического обеспечения системы дошкольного образования / Р. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 5. – С. 40-44.
86. Тимошина, Е. И. Педагогические условия развития социально-перцептивной компетентности будущих педагогов в процессе высшего профессионального образования: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. И. Тимошина; Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Череповец, 2002. – 23 с.
87. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – Москва: Сфера, 2007. – 231 с.
88. Троян, А. Н. Управление дошкольным образовательным учреждением: учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Троян; Магнитогор. гос. ун-т. – Магнитогорск: [б. и.], 2001. – 122 с.
89. Урвант, Я. М. Качество методической работы / Я. М. Урвант // Народное образование. – 1998. – № 3. – С. 35-39.
90. Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование / С. А. Ускова // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 84-88.
91. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: пособие для рук. ДОУ / Л. И. Фалюшина. – Москва: АРКТИ, 2003. – 262 с.
92. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155. – Москва: Центр пед. образования, 2014. – 24 с.

93. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

94. Шадриков, В. Профессиональный стандарт педагогической деятельности: новая методика оценки уровня квалификации пед. кадров / В. Шадриков // Методическая работа в школе. – 2011. – № 2. – С. 3-15.

95. Шестакова, Т. П. Нетрадиционные формы методической работы как средство повышения профессиональной компетенции воспитателей ДОУ / Т. П. Шестакова // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 7. – С. 54-56.

96. Юдина, Е. Г. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования – основной фактор повышения качества деятельности дошкольных образовательных учреждений / Е. Г. Юдина // Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы: сб. ст. / ред.-сост. Т. И. Оверчук. – Москва: ГНОМ и Д, 2002. – С. 129-143.

97. Яковлева, Г. Как оценить профессиональную и методическую компетентность педагога инновационного дошкольного образовательного учреждения / Г. Яковлева // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 10. – С. 88-94.

**Подходы к определению понятия  
«профессионально - педагогическая компетентность»**

Автор	Содержательная составляющая
Маркова А.К. (1996)	«...сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность); как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции»
Сластенин В.А. (1997)	«...единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять педагогическую деятельность профессионально»
Кочнев А.М. (1998)	«...интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию, состоящую в готовности ставить перед собой цели и принимать решения, обеспечивающие их реализацию».
Варданын Ю.В. (1998)	«... готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для разрешения определенных задач»
Энциклопедия профессионального образования (1998)	«...включает не только представления о квалификации (профессиональные навыки как опыт деятельности, умения и знания), но также освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности»
Зеер Э.Ф. (1999)	«... совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности»
Змеев С.И. (1999)	«... умения, знания, навыки, качества и ценностные ориентации, необходимые для выполнения той или иной социальной роли»
Деркач А.А. (2000)	«...характеризуется сформированностью единого комплекса знаний характеризуется сформированностью единого комплекса знаний, навыков, умений, психологических особенностей (качеств), профессиональных позиций и акмеологических инвариантов»
Темнова Л.В. (2001)	«... предполагает совершенное владение инструментарием, приемами и продуктивными технологиями реализации функциональных обязанностей»
Зимняя И.А. (2003)	«... основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально – профессиональной жизнедеятельности человека»

**Структура профессионально – педагогической компетентности педагога**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ**



**Педагогическое творчество**

1. Педагогическое сотворчество.
2. Педагогическая умелость.
3. Педагогическое мастерство.
4. Педагогическое новаторство.



**Профессионализм**

1. Способность превращать свои знания, навыки и умения в необходимый результат.
2. Демонстрация высокой степени совершенства в исполнении своей работы.
3. Владение разными методами и формами своей работы.
4. Совершенствование своих практических знаний, навыков и умений в своей единственной профессиональной деятельности.



**Компетентность**

1. Способность к аналитическому мышлению.
2. Осуществление комплексного подхода к выполнению своих обязанностей.
3. Умение овладевать приемами личностного самовыражения и саморазвития средствами противостояния профессиональной деформации личности.
4. Умение действовать в соответствии с ситуацией.
5. Наличие коммуникационных и интеграционных способностей, умения



поддерживать отношения, влиять и добиваться своего, владение совместной групповой профессиональной деятельностью, сотрудничество.

6. Владение приемами профессионального общения.

7. Социальная ответственность за результаты своего труда.



### **Квалификация**

1. Готовность работника к профессиональной деятельности.

2. Наличие у работника знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения определенной работы.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Результаты опроса педагогов по выявлению факторов, стимулирующих и препятствующих развитию

№	Способность педагога к саморазвитию	Ф.И.О. педагога	Стимулирующие факторы	Препятствующие факторы	Стимулирующие факторы	Препятствующие факторы
			Констатирующий этап		Контрольный этап	
1	Активное развитие	Борисова О.И.	-методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; -пример руководителей; - внимание к этой проблеме руководителей; - занятие самообразованием;	- собственная инерция; - разочарование из-за неудач; - недостаток времени; - состояние здоровья	-методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; -пример и влияние коллег; - пример и влияние руководителей; -организация труда в ДОУ; - доверие; -новизна деятельности; -занятия самообразованием	- собственная инерция; - разочарование из-за неудач; - недостаток времени;
2		Васильцова Н.Е.	- возрастающая ответственность; - пример и влияние коллег; - методическая работа в ДОУ; - доверие; - возможность получения признания в коллективе	- собственная инерция;	уволилась	
34	Активное развитие	Коркина М.Г.	-интерес к работе; - методическая работа в ДОУ; - внимание к этой проблеме руководителей; - доверие; - новизна деятельности	- разочарование из-за имевшихся ранее неудач; - недостаток времени; - стесненные жизненные обстоятельства	-интерес к работе; -возрастающая ответственность	- недостаток времени

				ства		
5	Несложившееся развитие	Рудницкая Л.В.	-методическая работа в ДОУ; - доверие; - новизна деятельности; - занятия самообразованием	- собственная инерция; - недостаток времени; - состояние здоровья	-методическая работа в ДОУ; - организация труда в ДОУ; - внимание к этой проблеме руководителей; -занятия самообразованием	- собственная инерция
6	Активное развитие	Тихонова В.С.	-методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; - пример и влияние руководителей; - доверие; - занятия самообразованием; - интерес к работе	- недостаток времени	-методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; -пример и влияние коллег; -пример и влияние руководителей; -организация труда в ДОУ; -доверие; -новизна деятельности; -занятия самообразованием; -возрастающая ответственность	- собственная инерция
7	Активное развитие	Худякова Л.О.	- методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; - занятия самообразованием	- собственная инерция; - недостаток времени;	-методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; -пример и влияние коллег; -пример и влияние руководителей; - новизна деятельности	- недостаток времени
8	Активное развитие	Чугунова З.И.	- обучение на курсах; - методическая работа в ДОУ; - организация труда в ДОУ; - доверие	- недостаток времени	- методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; -внимание к этой проблеме руководителей; -доверие; -интерес к работе; -возможность получения признания в коллективе	- недостаток времени

9	Активное развитие	Чуркина Т.Г.	-методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; - возможность получения признания в коллективе	- собственная инерция;	- методическая работа в ДОУ; - обучение на курсах; -пример и влияние коллег; - пример и влияние руководителей; - интерес к работе; - возможность получения признания в коллективе.	- недостаток времени.
10		Семенова В.Г.	Вновь пришедший педагог		-пример и влияние руководителей; -организация труда в ДОУ; -доверие; -интерес к работе; -возрастающая ответственность	- недостаток времени
11		Танич Н.А.	Вновь пришедший педагог		-обучение на курсах; - пример и влияние руководителей; -доверие; -новизна деятельности; -интерес к работе; -возможность получения признания в коллективе	- недостаток времени



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

### СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа

на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе

Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы ВКР 2019 Костромина ТБ

Факультет, кафедра, номер группы ИПиПД, кафедра ПиПД группа МДО-1701z

Название работы Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта

Процент оригинальности **77,75**

Дата 22.11.2019

Ответственный в  
подразделении

  
(подпись)

Идрисова О.И.  
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

**ОТЗЫВ**  
**руководителя выпускной квалификационной работы**

Тема ВКР      Методическое сопровождение педагогов дошкольной образовательной организации в условиях внедрения профессионального стандарта

Студента Костроминой Татьяны Борисовны  
Обучающегося по ОПОП Дошкольное образование  
заочной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности при выполнении выпускной квалификационной работы, анализировать, диагностировать причины появления проблем, их актуальность, устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач.

В процессе написания ВКР студент проявил способность осуществлять поиск, проводить критический анализ информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

*Умение управлять научным проектом на всех этапах цикла.*

Студент проявил умение рационально планировать время выполнения работы. При написании ВКР студент показал готовность к разработке концепции проекта в рамках обозначенной проблемы: формулировки цели, задач, обоснование актуальности, значимости, ожидаемых результатов, сфер их применения. Показал достаточный уровень работоспособности, прилежания.

Содержание ВКР систематизировано, выстроено логично, выводы отражают основные положения параграфов, глав ВКР.

Автор продемонстрировал способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; а также оценивать решение поставленных задач в соответствии с запланированными результатами контроля.

Заключение работы соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы.

Анализ выпускной квалификационной работы позволяет утверждать, что автор владеет следующими компетенциями:

- способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3);
- готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2);
- способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);
- готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);



- способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);
- готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6);
- способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9);
- готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-11);
- готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12).

#### ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента Костроминой Татьяны Борисовны соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Руководитель ВКР Воронина Людмила Валентиновна

Должность зав.кафедрой

Кафедра теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства

Уч. звание профессор

Уч. степень д-р пед. наук

Подпись \_\_\_\_\_ 

15.11.2019